

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Маріупольський державний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИБОРУ:
проблеми, пошуки, здобутки

Монографія

Маріуполь
2020

УДК

П

Рецензенти:

Андрущенко Т. К. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри професійного розвитку педагогів КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради».

Ляпунова В. А. – завідувач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

Сущенко А. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом Інституту управління класичного приватного університету (м. Запоріжжя).

Авторський колектив:

Брежнєва О. Г. (2.1.), **Андрєєва М. Ф.** (1.7.), **Березіна О. О.** (2.2.), **Бухало О. Л.** (2.3.), **Демидова Ю. О.** (2.4.), **Косенко Ю. М.** (1.3.), **Косенко Ю. М.,** **Охрименко А. О.** (1.4.), **Макаренко С. І.** (1.5.), **Макаренко Л. В.** (1.6.), **Фунтікова О. О.** (1.2.), **Щербакова К. Й.** (1.1.).

*Рекомендовано до друку вченою радою
Маріупольського державного університету
(протокол № 00 від 00 2020 року)*

Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти в умовах європейського вибору: проблеми, пошуки, здобутки. Монографія / [Брежнєва О. Г., Березіна О. О., Бухало О. Л. та ін.; за наук. ред. О. Г. Брежнєвої]. – Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. – 322 с.

ISBN 978-966-197-735-7

Колективна монографія присвячена теоретико-методичним засадам професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах європейського вибору і висвітлює результати дослідження широкого кола проблем професійної підготовки кадрів дошкільного фаху в умовах сьогодення та оновлення дошкільної освіти, проблеми педагогіки дошкільного дитинства.

Наукове видання є творчим науковим доробком викладачів кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету. Матеріали монографії послужаться науковцям, викладачам і студентам спеціальності «Дошкільна освіта», а також практичним працівникам – педагогам закладів дошкільної освіти.

УДК

ISBN 978-966-197-735-7

© Авторський колектив, 2020
© Маріупольський державний
університет, 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	12
1.1. Професійна підготовка майбутнього викладача методик дошкільної освіти.....	12
1.2. Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти засобами WebQuest-технології.....	37
1.3. Формування професійно-етичної культури вихователя закладу дошкільної освіти.....	61
1.4. Формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості.....	85
1.5. Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти.....	114
1.6. Професійна підготовка майбутніх вихователів до забезпечення музичного виховання дітей дошкільного віку.....	138
1.7. Підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах сучасного закладу дошкільної освіти.....	161
РОЗДІЛ 2. ОНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ СЬОГОДЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ	181
2.1. Технологія математичного розвитку дітей дошкільного віку: огляд теорії та результати експериментального дослідження (<i>за матеріалами докторського дослідження</i>).....	181
2.2. Створення та використання розвивального простору в закладі дошкільної освіти за програмою «Мій простір».....	216
2.3. Взаємодія вихователів і психологів у процесі емоційного виховання дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.....	240
2.4. Науково-теоретичні основи сенсорно-пізнавального досвіду дошкільників.....	266
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	286
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	319

ПЕРЕДМОВА

Актуальність дослідження. На сучасному етапі відновлення суспільства визначаються нові напрямки і пріоритети вищої школи. Сьогодні наголошується на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, формування їх професійних умінь. Адже саме вміння в поєднанні зі здібностями виступають якісними показниками професіоналізму педагога – вихователя дітей дошкільного віку, що є безпосередньою умовою розвитку особистості вихователя, дитини, успішності освітнього процесу в цілому.

Сучасна вища педагогічна освіта відрізняється динамічністю, варіативністю, різноманітністю організаційних форм і методів навчання студентів. Змінюється зміст предметної підготовки, переосмислюються підходи до науково-теоретичної і методичної підготовки фахівців з дошкільної освіти. З урахуванням цих вимог підготовка сучасного педагога дошкільної освіти, справжнього професіонала своєї справи, людини ерудованої, з широким кругозором повинна здійснюватися з використанням новітніх технологій, методик, вітчизняного та зарубіжного досвіду.

У цьому контексті традиційна суб'єкт-об'єктна модель професійної підготовки студентів поступово втрачає свою актуальність, оскільки не створює повноцінних умов для активної педагогічної співпраці викладача та студента, гальмує розвиток особистісного потенціалу майбутніх вихователів, управлінців в галузі дошкільної освіти. Крім того, за свідченням науковців (В. Абраменкова, Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Богущ, І. Печенко, Л. Кононко, В. Кудрявцев, С. Ладивір, Т. Піроженко, М. Каган, О. Кучерова, С. Лойтер, Є. Суботський, Ф. Фельдштейн та ін.) відбулися суттєві зміни в особистості нинішньої дитини-дошкільника. Сучасні діти не схожі на дітей середини ХХ століття: розширився діапазон відмінностей дітей в мисленні, мовленні, процесах запам'ятовування і переробки інформації. Все це вимагає від практичних працівників вміння знаходити нові шляхи щодо стимулювання розвитку дошкільників, індивідуалізації та диференціації освітнього процесу.

З огляду на вищезазначене актуалізуються питання професійної підготовки студентів – майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Протягом останнього десятиліття питання сучасної професійної підготовки педагогів дошкільної освіти досліджувалися українськими науковцями в різноаспектному плані: змістово-процесуальні особливості навчання (Г. Беленька); технологічні аспекти підготовки дошкільних педагогів (О. Богиніч); проблема стандартизації у системі дошкільної освіти та професійній підготовці вихователів (Н. Гавриш); формування професійної майстерності майбутніх вихователів (Л. Загородня, С. Титаренко); теоретичні та методичні основи підготовки вихователя до роботи в умовах інклюзивної парадигми сучасної дошкільної освіти (Л. Зданевич); особливості підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти в умовах євроінтеграції (І. Княжева); психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вихователів (Л. Лохвицька); особливості професійної підготовки дошкільних педагогів в країнах Західної Європи (Н. Мельник); зміст професійної підготовки педагогів (Т. Поніманська); процесуальні особливості професійного навчання майбутніх вихователів (Н.Рогальська); формування професійної компетентності майбутніх вихователів на засадах акмеологічного підходу (Х. Шапаренко).

Попри значний досвід впровадження різних освітніх моделей забезпечення професійної підготовки майбутніх вихователів, актуальною залишається проблема створення єдиної системи професійної підготовки педагогів з дошкільної освіти, озброєння їх інноваційними методиками роботи з дітьми дошкільного віку, формування готовності застосовувати в практичній діяльності новітні технології виховання і освіти дітей.

Підготовлена монографія є результатом роботи колективу науковців, співробітників кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету. У тексті монографії відображено дослідницькі пошуки досвідчених викладачів вищої школи щодо вдосконалення системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в класичному університеті в умовах європейського вибору. Протягом п'яти років (з 2014 по 2019 рр.) авторським

колективом виконувалось дослідження з теми «Теоретико-методичні засади професійної підготовки педагогів дошкільної освіти в умовах європейського вибору» (державний реєстраційний номер 0115U003033), яка належить до найбільш фундаментальних проблем сучасної педагогічної науки і практики.

Авторським колективом проведена ретельна розробка плану й структури монографії, яка зберігає логічну послідовність та комплексність викладення матеріалу як на рівні роботи в цілому, так і в межах кожного окремого розділу. Ми виходили з розуміння, що сучасна молода людина, як типовий представник певного соціуму, є відбитком розвитку, освіченості всього суспільства в цілому. Тому у змісті професійної підготовки мають комплексуватися важливі складники, що сприятимуть формуванню такого образу сучасної молодого педагога, який найбільшою мірою буде здатний побудувати власну індивідуальну траєкторію розвитку в професії на рівні євро стандартів. У плануванні та здійсненні дослідницької роботи нами враховувались євро інтеграційні процеси освіти відповідно до умов Болонської конвенції (1999 р.). Тож в авторських матеріалах монографії простежується зміщення акцентів в освітньому процесі на творчу і самостійну роботу студентів, розвиток їхньої спроможності до ефективної професійної діяльності в майбутньому. Враховано важливість соціокультурного, гуманістичного, духовного складників у підготовці молодого покоління педагогів, що знайшло підкріплення в законодавчих актах та нормативних документах про освіту: у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, Концепції «Нової української школи» (2016), «Про освіту» (2017), Програмі реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України та ін. Питання розроблення стандартів професійної підготовки педагогів відображено в низці міжнародних документів, як-от: рекомендації ЮНЕСКО та МОП (Міжнародної організації праці) «Про становище і статус учителів» (1996), «На шляху до Європи знань» (1997),

«Неперервна освіта у XXI ст.: зміна ролей педагогічного персоналу» (2000) та ін.

На основі теоретичного аналізу природи, рушійних сил і механізмів формування особистості майбутнього педагога сформульовано мету, завдання і гіпотезу дослідження, які експериментально перевірялись.

Мета дослідницької роботи передбачала теоретичне обґрунтування та методичну розробку педагогічного супроводу професійної підготовки студентів освітніх рівнів «бакалавр» і «магістр» спеціальності «Дошкільна освіта».

Головна гіпотеза дослідження полягала в припущенні, згідно якого професійність педагога дошкільної освіти розглядаються як цілісне особистісне утворення, де інтегровані духовні, моральні, соціальні, та психолог-педагогічні функції, що забезпечують розвиток студента як суб'єкта освітнього процесу.

Як було зазначено вище, у пропонованій монографії представлено результати теоретичного та експериментального дослідження професійної підготовки педагогів дошкільної освіти.

Теоретично вагомим є матеріал **першого розділу** колективної праці «Теоретико-методичне забезпечення професійної підготовки педагогів дошкільної освіти», в якому висвітлено результати досліджень за напрямками: професійна підготовка майбутнього викладача методик дошкільної освіти (К. Й. Щербакова); професійна підготовка педагогів дошкільної освіти засобами WebQuest-технології (О. О. Фунтікова); формування професійно-етичної культури вихователя закладу дошкільної освіти (Ю. М. Косенко); формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості (Ю. М. Косенко, А. О. Охрименко); проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти (С. І. Макаренко); професійна підготовка майбутніх вихователів до забезпечення музичного виховання дітей дошкільного віку (Л. В. Макаренко); підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах сучасного закладу дошкільної освіти (М. Ф. Андрєєва).

Привабливим здобутком монографії є те, що саме у першому розділі обґрунтовано змістову структуру поняття «професійна підготовка педагогів» у складі чотирьох компонентів: *мотиваційний*, *когнітивний* компонент, *діяльнісний* і творчий. На підставі дослідно-експериментальної роботи доведено, що якість професійної підготовки студентів залежить від збалансованості *мотиваційного*, *когнітивного*, *діялісного* і творчого компонентів. Взаємопов'язані у реальному освітньому процесі ці компоненти мають, за законами діалектики, взаємозалежний розвиток. Доведено, що у змістовій структурі професійної підготовки мотиваційний компонент відіграє ключову позицію, визначає розвиток усіх інших компонентів, забезпечує мотивування і спрямовує особистість студента до набуття теоретико-методичних фахових знань про, опанування ним уміннями гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності на основі ціннісного ставлення до суб'єктів взаємин. Високий рівень сформованості мотиваційного компонента забезпечує повноцінне функціонування особистості в освітньому процесі.

Другий розділ монографії «Оновлення дошкільної освіти у вимірах сьогодення: теоретико-методичні аспекти» присвячений питанням практичного впровадження різних модернізованих технологій в освітній процес закладів дошкільної і вищої освіти. Особлива увага звернена на опис процесу впровадження нових технологій, які забезпечують пізнавальний розвиток дитячої особистості: технологія математичного розвитку дітей 3-6 років (О. Г. Брежнева); технологія з набуття дошкільниками сенсорно-пізнавального досвіду (Ю. О. Демидова); технологія конструювання розвивального простору в закладі дошкільної освіти за авторською програмою «Мій простір» (О. О. Березіна); досвід практико-орієнтованої технології по взаємодії вихователів і психологів у процесі емоційного виховання дошкільників у закладах дошкільної освіти (О. Л. Бухало).

Ефективність, представлених у монографії, матеріалів підтверджується зіставленням результатів констатувального та контрольного етапів

експериментальної роботи, що знайшло своє відображення у значній кількості графічного матеріалу.

Дослідно-експериментальною базою дослідження було обрано факультет філології і масових комунікацій Маріупольського державного університету, у структурі якого існує спеціальність «Дошкільна освіта».

Вирішено важливі завдання:

1. Обґрунтовано теоретико-методологічні підходи, поняттєве поле проблеми, концепцію дослідження педагогічного супроводу професійної підготовки кадрів дошкільної освіти.

2. Розроблено та впроваджено авторські технології аудиторної та самостійної роботи студентів, технології освіти та виховання дітей дошкільного віку.

3. Розроблене інноваційне навчально-методичне забезпечення викладання дисциплін фахової підготовки студентів, що сприяло підвищенню рівня їх професійної компетентності.

4. Розроблено і впроваджено систему ефективної творчої співпраці викладачів і студентів із закладами дошкільної освіти з метою реалізації практичної складової професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що розроблено, науково обґрунтовано та експериментально перевірено модель підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, в основу якої покладено взаємозв'язок чотирьох компонентів: *мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і творчого*, що охоплюють необхідну суму знань, умінь, навичок і проявляються у професійній педагогічній діяльності, творчій активності, прагненні до самовдосконалення та саморозвитку; розкрито структуру підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, принципи добору змісту й оцінки ефективності цього процесу; з'ясовано критерії готовності студентів до викладання методик дошкільної освіти.

Удосконалено вимоги до змісту і технології навчання майбутніх вихователів.

Подальшого розвитку набули положення педагогічної науки про професійну підготовку вихователів, що забезпечують високий рівень викладання методик дошкільної освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці науково-методичного забезпечення (програми, підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали) підготовки майбутніх вихователів методик дошкільної освіти, яке доцільно використовувати у практиці закладів вищої освіти.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі підготовки студентів закладів вищої освіти, у практичній роботі вихователів, на курсах фахового вдосконалення педагогічних працівників у системі післядипломної освіти, а також при створенні нових навчальних програм, написанні підручників і навчально-методичних посібників для закладів вищої освіти.

Теоретичною основою для розробки технологій професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти є компетентнісний, особистісно зорієнтований, герменевтичний, діяльнісний підходи.

Концепція дослідження. Провідною ідеєю дослідження є положення, згідно з якими процес професійної підготовки педагогів дошкільної освіти є результатом цілісної педагогічної системи, яка охоплює зміст, види, функціональні зв'язки, форми та методи діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти. Концепція дослідження знаходить вияв на *методологічному, теоретичному та практичному рівнях.*

Методологічний рівень концепції відображає єдність та взаємозалежність фундаментальних наукових підходів до вивчення проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів, покладених в основу дослідження, а саме: особистісно зорієнтованого, діяльнісного, технологічного, принципів (зокрема, загальнометодологічних – науковості, системності, гуманізму та системних – багаторівневості, етапності, наступності, концентричності, мотивації

до розвитку здібності й готовності використовувати професійні знання з певною метою, у професійній діяльності, повсякденному житті й змінених обставинах та ін.).

Теоретичний рівень забезпечено системою вихідних наукових положень, концепцій, теорій, що дали змогу уточнити сутність досліджуваного феномена «професійна готовність майбутніх фахівців» як наукового поняття, уточнити змістово-структурні характеристики системи професійної підготовки педагогічних кадрів закладах вищої освіти; визначити критерії, показники та рівні професійної готовності майбутніх вихователів як результату їхньої професійної підготовки, обґрунтувати відповідні діагностувальні процедури тощо.

Таким чином, проведене дослідження дозволило охарактеризувати сутнісні, відмінні риси моделі підготовки педагога дошкільної освіти, виокремити перспективні напрями розвитку, визначити ідеологію проектування нових освітніх програм підготовки дошкільних педагогів з урахуванням інклюзивної складової в освітньому процесі закладів вищої і дошкільної освіти.

Авторський колектив висловлює глибоку подяку всім науковцям, колегам за щирість, відвертість і готовність надати поради при підготовці рукопису даного наукового видання.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

К. Й. Щербакова

1.1. Професійна підготовка майбутнього викладача
методик дошкільної освіти

Актуальність дослідження. Подальше вдосконалення вищої педагогічної освіти та підвищення якості професійної підготовки фахівців, як доводять наукові дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, багато в чому залежить від професіоналізму та мотивації викладачів на вирішення освітніх завдань, що висувуються суспільством.

У законодавчих і нормативних актах про вищу освіту (Закон України «Про вищу освіту», Національна рамка кваліфікацій, Концепція організації підготовки магістрів в Україні тощо) державна політика України спрямована на розвиток двоступеневої професійної підготовки кадрів (бакалаврат і магістратура), на підвищення престижу та соціального статусу педагога, забезпечення умов для його професійного і культурного зростання.

Аналіз наукових даних свідчить про те, що процес побудови системи професійної підготовки кадрів у магістратурі здійснюється з урахуванням її особливостей, а саме: цілей і завдань освіти, рівня мотивації здобувачів вищої освіти на педагогічну діяльність, початкового професійного досвіду та підготовленості майбутніх фахівців, які вже мають освітній рівень «бакалавр», відповідні знання про традиції, звичаї та культуру українського народу, особливості сучасного полікультурного освітнього простору тощо (Л. Артемова, І. Бех, С. Вітвицька, М. Громкова, В. Кремінь, Н. Кузьміна, Н. Лисенко, В. Огнев`юк, Г. Падалка та ін.).

Згідно з Концепцією організації підготовки магістрів в Україні [16] заклади вищої освіти здійснюють свою роботу за трьома напрямками: *дослідницьким*, який передбачає накопичення відповідних компетентностей в одній з наукових галузей; *професійний*, який орієнтований на розвиток професійних та формування управлінських компетентностей у педагогічній діяльності; *кар'єрний*, спрямований на вдосконалення, просування здобутих теоретичних знань, практичного досвіду й готовності до здійснення фахової діяльності в ЗВО. Саме цей напрям передбачає підготовку майбутнього викладача.

Професіоналізм викладача закладу вищої освіти характеризується як потужний чинник соціокультурного, духовного, інтелектуального розвитку педагогічної інтелігенції, яка призначена забезпечувати підготовку здобувачів вищої освіти до практичної педагогічної діяльності.

Аналіз наукових досліджень і педагогічної практики свідчить, що однією з рушійних сил професійної підготовки майбутнього викладача є зростання його компетентнісного і творчого потенціалу. Це досягається завдяки швидкій модифікації змісту навчального матеріалу, його опанування на засадах суб'єкт-суб'єктних взаємин. Організація різних форм та видів навчальних занять у вищій школі спирається на компетентнісний, діяльнісний, теоретико-методичний та контекстний підходи [1; 2; 5]. При цьому сучасні вітчизняні науковці (Г. Беленька, Т. Жаровцева, Н. Лисенко, В. Нестеренко, М. Олійник, Т. Танько та ін.) професійну підготовку розглядають як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння майбутнім фахівцем теоретичною і практичною базою певної професії.

Підсумковими результатами цього процесу виступають: готовність педагогів як суб'єктів діяльності до виконання професійних завдань у різних умовах і на різних рівнях організації виробництва, його компетентність у змісті, організації й способах здійснення цього процесу (В. Нестеренко).

У сучасній педагогічній літературі термін «професійна підготовка» науковці ототожнюють із терміном «професійна освіта». Так, С. Гончаренко

цей термін характеризує як підготовку в закладах освіти спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; як невід'ємну складову частину єдиної системи народної освіти, а зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологіями обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних умінь та навичок формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [7].

Професійна підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти в дослідженні М. Олійник розглядається як процес, спрямований на формування системи базових професійних компетентностей, серед яких автор виділяє *ключові* (соціальні, комунікативні, загальнокультурні, когнітивні), *загальні і полікультурні* (мовні, мовленнєві, валеологічні, екологічні) та компетенції, які є необхідною умовою формування сучасного педагога [15]. Одним із напрямів професійної підготовки фахівців до педагогічної діяльності, зокрема до викладання спеціальних дисциплін у закладах вищої освіти, є спрямованість на інтеграцію змісту навчання, яка уможливорює системний виклад інформації у нових органічних взаємозв'язках, що впливає на якість знань, умінь здобувачів вищої освіти та накопичення їх педагогічного досвіду (Г. Беленька). Предметна цілісність, на думку науковців (Г. Беленька, Л. Дольнікова, Ю. Мальований, Н. Сосницька та ін.) надає можливість встановити порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знання. Згадані вище дослідження науковців безумовно є значним внеском у вирішення багатьох аспектів, порушеної нами проблеми. Проте в них недостатньо уваги приділяється особливостям професійної підготовки викладача системи вищої педагогічної освіти, зокрема дошкільної.

Порівняльний аналіз даних педагогічної науки й результатів масової педагогічної практики свідчить про деякі суперечності в організації освітньої діяльності фахівців, а саме: у теорії доведено результативність інноваційних освітніх концепцій, але масова педагогічна практика дуже повільно намагається

їх перетворити в реальну діяльність. З іншого боку, прогресивний педагогічний досвід педагогів-новаторів не завжди теоретично обґрунтовується до рівня педагогічної технології, яка дає стійкий позитивний, заздалегідь передбачений освітній результат. Шлях подолання цих протиріч залежить від якості професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, зокрема дошкільного напрямку ще під час їх навчання у закладах вищої освіти.

Отримані результати роботи зі студентами магістратури дозволяють презентувати власний досвід з підготовки майбутніх викладачів методик дошкільної освіти за андрагогічною моделлю навчання.

Мета організації досвіду: теоретично обґрунтувати та досвідно-експериментальним шляхом перевірити вплив створених організаційно-педагогічних умов на рівень професійної готовності майбутніх фахівців до практичної діяльності.

Завдання накопичення досвіду:

1. Схарактеризувати стан та перспективи розвитку проблеми підготовки викладачів методик дошкільної освіти.

2. Визначити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови забезпечення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до фахової діяльності.

3. Проаналізувати напрями щодо конструювання змісту та впровадження інноваційних технологій відповідно до андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців.

Методи експериментально-досвідного пошуку: загальнонаукові – аналіз, синтез, систематизація наукової інформації, в якій представлено проблему професійної підготовки; проблемно-цільовий аналіз законодавчих і нормативних документів, наукових та науково-методичних досліджень з означеної проблеми; порівняльно-змістовні – прогностика та інтерпретація результатів аналізу задля вивчення досвіду організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти в магістратурі за андрагогічною моделлю; емпірично-діагностичні – анкетування, тестування, педагогічне спостереження,

інтерв'ювання, впровадження інноваційних технологій у процес навчання студентів магістратури, аналіз отриманих даних, їх кількісна обробка.

Теоретична частина роботи. Джерельна база дослідження спирається на зміст державних і нормативних документів у галузі освіти, зокрема вимог до якості підготовки майбутніх фахівців під час викладання спеціальних дисциплін у закладах вищої освіти, наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених (монографії, дисертації, статті), матеріалів наукових конференцій, симпозіумів, присвячених актуальним проблемам дошкільної освіти, вивчення прогресивного педагогічного досвіду.

Ретроспективний аналіз становлення та розвитку системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в галузі дошкільної освіти свідчить про те, що на початку ХХ століття, коли в життя активно входило суспільне дошкільне виховання, на Україні важливе місце займала діяльність фребелівських курсів у Києві та Харкові. Ці курси працювали як педагогічні інститути. Їх діяльність можна вважати початком становлення вітчизняної системи підготовки педагогів вищої кваліфікації. Підготовка фахівців здійснювалася у два етапи: на першому етапі (2 роки) передбачалася підготовка вихователів дитячих садків, на другому (1,5 роки) – інструкторів дошкільної освіти, організаторів дитячих садків та викладачів педагогічних закладів різного рівня. Значний теоретичний і практичний внесок у розробку програми підготовки фахівців того часу зробили С. Русова, Н. Лубінець, Т. Лубінець та ін.

У контексті визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх викладачів найбільш ефективними були 50-80 рр. ХХ століття. У цей період плідно працювали і здійснювали наукові дослідження О. Абдуліна, Ф. Гоноволін, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, А. Щербаков.

У 90-х рр. минулого століття вітчизняні заклади вищої освіти отримали значну самостійність. Професійну підготовку фахівців відповідних рівнів здійснювали і здійснюють вищі навчальні заклади (університети, академії, інститути й коледжі). Заклади вищої освіти, за результатами успішного

виконання здобувачами вищої освіти освітньої та освітньо-наукової програми мають право присвоювати майбутнім педагогам освітній ступінь «магістр».

Характеризуючи зміст професійної підготовки науковці розглядають його як систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують розвиток професійної спрямованості особистості, її загальнонаукової компетентності, практико-досвідної та професійної готовності, що в свою чергу визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності [10, 18].

Результатом професійної підготовки є готовність до інноваційної діяльності. Так, І. Дичківська професійну готовність характеризує як закономірний результат спеціальної підготовки й самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Важливим є те, що авторка підкреслює значущість сформованості психічного активно-дійового стану особистості, характеру її якості, системи інтегрованих властивостей. Однією з важливих якостей педагога, на переконання дослідниці, є його готовність до інноваційної діяльності [8].

Ми поділяємо думку Н. Батечко про те, що розвиток магістратури в Україні можна вважати каталізатором інноваційного розвитку виробництва та наукоємних технологій [3]. Підкреслюємо, що магістерська підготовка більш індивідуалізована і поглиблена в порівнянні з бакалавратом. Перш за все, вона забезпечує умови для творчого розвитку талановитої особистості майбутнього фахівця.

Навчання в магістратурі – це особливий, самодостатній період у професійному становленні майбутнього педагога. Студентів, що навчаються в магістратурі, називають здобувачами вищої освіти, а іноді – магістрантами. Сучасні вчені характеризують студентів магістратури, як професійно підготовлених фахівців, компетентних у відповідній галузі освіти, які вже мають освітній ступінь «бакалавр» та мотивовані на подальшу освіту, самоосвіту та просвітницьку діяльність (Л. Аристова, Л. Артемова, С. Архангельський, А. Вербицький, М. Громкова, В. Кремень, С. Сисоева та ін).

Підготовку майбутнього викладача в магістратурі ми розглядаємо, з одного боку, як відтворення культурно-історичного досвіду, а з іншого – як механізм формування готовності сучасного фахівця до творчої педагогічної діяльності в умовах глобалізаційного освітнього простору. При цьому навчання в магістратурі вчені характеризують як освіту дорослих із залученням андрагогічної моделі та врахуванням соціально-психологічних особливостей дорослої людини і професіонала [2; 6; 8].

Готуючись до викладацької та управлінської діяльності, магістранти вивчають різні педагогічні дисципліни в теоретичному, методичному та практичному аспектах. Навчання в магістратурі змінює мотивацію майбутніх фахівців. Отже, спрямованість на звичний статус майбутнього вихователя змінюється на статус майбутнього викладача, організатора-менеджера системи освіти. У них не просто усвідомлено накопичуються професійні знання, але й формуються переконання відповідно до кожної досліджуваної проблеми: знання про ефективні технології, форми організації педагогічної діяльності, як професійної і творчої; навички роботи з науковою і науково-методичною літературою; готовність та вміння розробляти перспективні навчальні плани, програми, навчально-методичні комплекси, тексти лекцій різних видів, систему семінарських, практичних, лабораторних занять, вміння організувати самостійну діяльність студентів-бакалаврів і багато іншого.

Здобувачі вищої освіти оволодівають навичками самоаналізу і самокорекції, вміннями впроваджувати інноваційні технології під час організації освітнього процесу, а також у них формується готовність до діяльності, яка в майбутньому дасть їм можливість організувати діяльність тих, кого вони навчатимуть. Крім того, майбутні викладачі набувають навички здійснювати власну наукову роботу і керувати науковою роботою студентів (майбутніх вихователів). Зокрема, магістранти оволодівають методикою написання рефератів, навчально-дослідних проєктів, підготовки доповідей, презентацій, наукових статей, кваліфікаційно-довідних робіт [19; 20; 21].

Експериментально-досвідна частина роботи. Упровадження в педагогічний процес кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету нормативного курсу «Викладання методик дошкільної освіти» надає можливість сформувати в студентів магістратури уявлення про фахову діяльність викладача, навчити характеризувати її як професійну і творчу, надати знання про андрагогіку як галузь педагогічної науки, навчити порівнювати педагогічну і андрагогічну модель навчання, сформувати вміння здійснювати аналіз методологічних і організаційно-методичних аспектів даної проблеми [20; 22; 23].

Ураховуючи той факт, що студенти магістратури вже мають вищу освіту і деякий досвід педагогічної діяльності, ми прагнули організувати їх освіту із використанням *андрагогічної* моделі [1; 2; 8]. При цьому необхідно зазначити, що організація навчання бакалаврів спирається на традиційну педагогічну модель підготовки майбутнього вихователя. Ця модель підготовки фахівця є звичною, перевіреною десятиліттями. За такої організації навчального процесу провідну роль виконує викладач. Він сам планує навчальний процес, стимулює студентів на засвоєння нових знань і опанування загальними і спеціальними професійними вміннями, контролює і оцінює якість досягнень студентів [6; 8; 18]. На жаль, за цією моделлю нерідко організовується педагогічний процес у закладах вищої освіти не лише на етапі навчання у бакалавраті, але й магістратурі.

Як свідчить власний досвід роботи зі студентами магістратури, в їх професійній підготовці увагу необхідно акцентувати на активній участі в цьому процесі самих здобувачів вищої освіти, їх готовності до співпраці з викладачем та однокурсниками. Отже, у закладах вищої освіти паралельно працюють студенти двох освітніх ступенів: майбутні бакалаври та майбутні магістри. Але оскільки магістранти вже отримали вищу освіту, природно, що для них має бути інша – андрагогічна модель навчання, в якій вони є активними учасниками не лише на етапі обговорення проблем, але й на етапі планування та створення контенту освітнього процесу.

У порівнянні з педагогічною моделлю найважливіші характеристики андрагогічної моделі виявляються в активній організації самостійної діяльності студентів-магістрантів з опорою, перш за все, на проблемність та інтерактивність. Майбутні викладачі систематично включаються в розробку і організацію дидактичних завдань різного рівня складності, формулюють цілі й завдання окремих інформаційно-дидактичних одиниць (модулів), проектують результати навчальної діяльності студентів бакалаврату, вчать аналізувати й структурувати наукову інформацію, порівнювати досягнення теорії й практики.

Готовність майбутнього викладача до викладання методик дошкільної освіти розглядається нами як інтегрована характеристика особистості, що відображає достатній рівень розвитку її професійного потенціалу; як узагальнений і кінцевий результат цілеспрямованої підготовки та включає такі компоненти: ціннісно-змістовий, емоційно-вольовий, методично-когнітивний.

Навчання й освіта дорослих є ключовим компонентом цілісної та всеохоплюючої системи освіти протягом життя, яка включає формальне, неформальне та інформальне навчання, та яка прямо або опосередковано стосується як молоді, так і людей старшого віку. У зв'язку з цим останніми роками значно активніше вживається термін «андрагогіка». У перекладі з грецької – це означає «педагогіка навчання й виховання дорослих». Реалізація цілей підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності в ЗВО здійснюється на основі андрагогічної моделі.

Активна участь студентів у роботі за такою моделлю дозволяє майбутнім викладачам свідомо вибудовувати траєкторію самоосвіти і мотивує їх на самостійне здобуття знань, використовуючи інтернет-ресурси, самостійну навчально-дослідницьку та експериментальну діяльність.

Зміст та структуру підготовки майбутніх викладачів методик дошкільної освіти на основі андрагогічної моделі представлено на рис. 1.

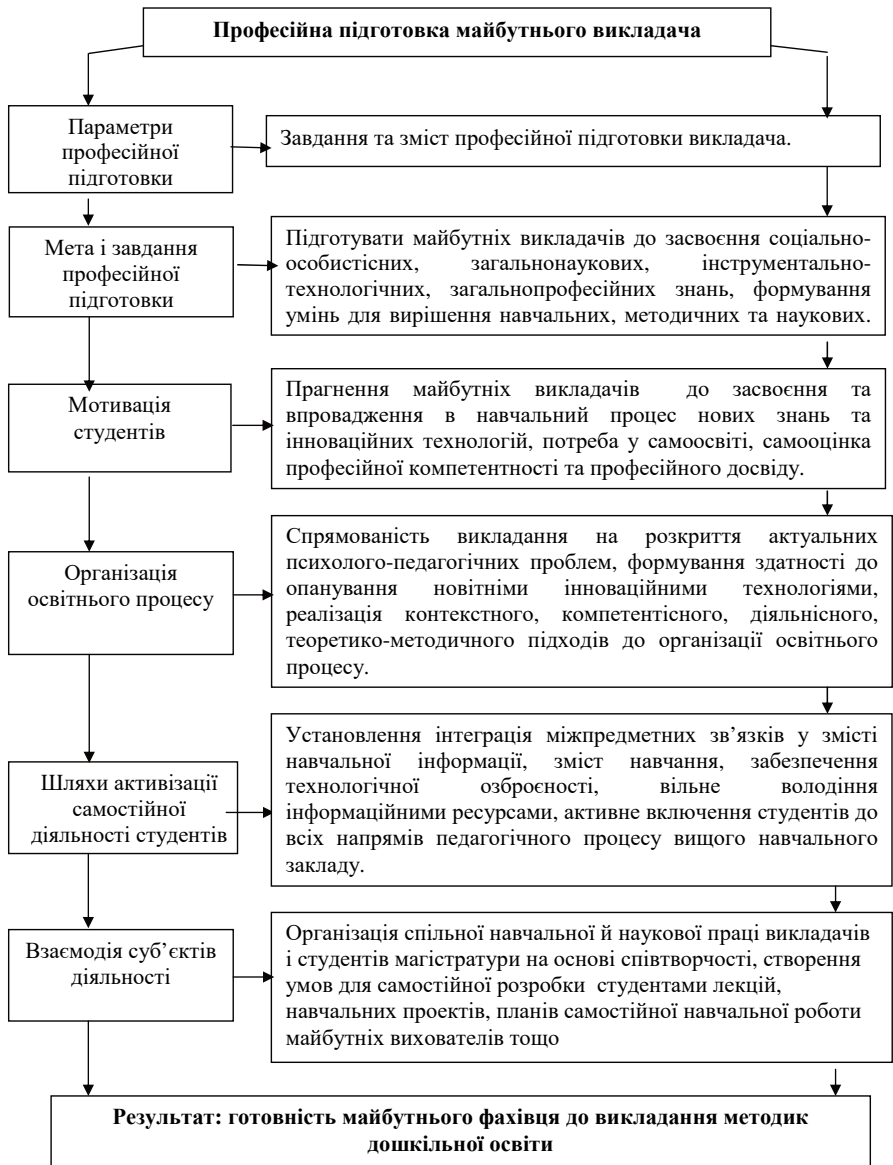


Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутнього викладача методик дошкільної освіти

Важливими показниками готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності є їх здатність творчо вирішувати актуальні освітні проблеми, позитивно ставитися до цього процесу, готовність будувати навчальний процес за принципами інтеграції, диференціації, індивідуалізації й демократизації. Майбутній викладач сам ініціює свою діяльність, чому сприяють наукові, теоретичні, технологічні засади його підготовки, вибудовує свою майстерність. Його готовність означає, що він знає сучасні методологічні підходи до організації освітнього процесу у вищій школі, розуміє процес розвитку вищої педагогічної освіти та підготовки майбутнього викладача як активного суб'єкта організації професійної діяльності в системі дошкільної освіти, має певні власні професійні досягнення.

Організуюючи процес підготовки викладача в закладах вищої освіти, ми поділяємо погляди Л. Артемової, яка, спираючись на дослідження М. Ноулза, К. Каппа та інших, демонструє досвід організації навчального процесу з курсу «Педагогіка вищої школи», виходячи з андрагогічної моделі навчання магістрантів [2].

У нашому досвіді під час планування та організації навчальної діяльності студентів магістратури з вивчення ними курсу «Викладання методик дошкільної освіти» акцентувалася увага на їх готовності до самостійної діяльності. І у зв'язку з цим, під час організації навчальної діяльності майбутніх вихователів, ми спиралися передусім на проблемність й інтегрованість змісту навчання, як найважливіших характеристик андрагогічної моделі. Магістранти систематично включалися в розробку і реалізацію дидактичних завдань різного рівня складності (репродуктивні, реконструктивні та творчі), самостійно формулювали цілі та завдання окремих інформаційно-дидактичних одиниць (блоків), розробляли програми, моделі окремих кредитів, змістовних модулів конкретних навчальних дисциплін у галузі дошкільної освіти.

Як правило, семінарські та практичні заняття включали завдання дослідницького, пошукового характеру (навчально-наукові проекти різних типів: пізнавально-когнітивні, організаційно-діяльнісні та творчі). Так,

магістрантам пропонувалися такі проблемні завдання для обговорення: «Чи завжди збігаються державні та особистісні цінності освіти? У чому Ви бачите сенс особистісної цінності освіти?» або «Поясніть категорію «результат освіти» в логічній послідовності: грамотність → освіченість → професійна компетентність → культура → менталітет. У чому сутність наступності між цими компонентами освіти». На практичних і семінарських заняттях найвищий бал отримували не ті студенти, які знайшли і добре скопіювали мудрі висновки сучасних науковців, а саме ті майбутні викладачі, які сформулювали власні думки з цієї проблеми й були готові захищати їх, спираючись на загальноприйняті теоретичні положення або порівнюючи їх.

Підготовку майбутнього викладача ми розглядали як лонгітудний процес удосконалення його фахової готовності. Узагальнення отриманих нами даних, які характеризували індивідуальні особливості професійної підготовки магістрантів до викладацької діяльності, давало можливість визначити рівні їхньої готовності. У зв'язку з цим було умовно виділено три рівні професійної готовності викладача: *початковий – репродуктивний, базовий – реконструктивний й високий – творчий*. Зміст кожного рівня можна характеризувати, виділяючи два компоненти: компетентнісний і практико-поведінковий.

На рис. 2 представлена характеристика рівнів готовності майбутнього викладача до професійної діяльності.

Отже, характеризуючи професійну готовність майбутнього викладача, ми спиралися на такі його показники: зацікавленість, самостійність, самокритичність, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення, ерудиція, компетентність, самореалізація, творчість.

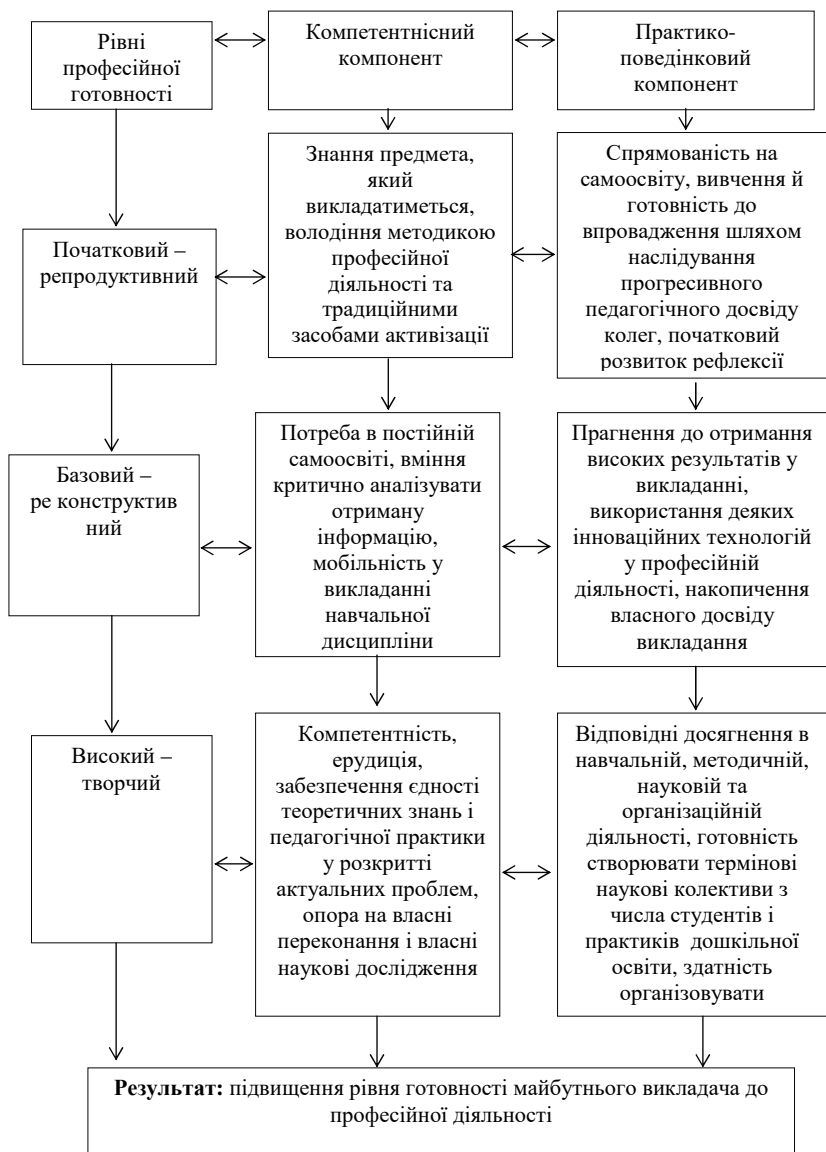


Рис. 2. Характеристика рівнів професійної готовності майбутнього викладача методик дошкільної освіти

Виходячи з цього, можна визначити контент кожного рівня. Так, для *початкового – репродуктивного* рівня характерним є таке: майбутній викладач володіє змістом навчальної дисципліни, має відповідні знання з методики викладання, прагне пристосовувати своє повідомлення до особливостей аудиторії, їхньої навченості. Мету і структуру заняття визначає адекватно підготовленості студентів, з якими він працює. Виявляє самостійність і самокритичність, спрямованість на самоосвіту й самовдосконалення. Але студент недостатньо впевнений у власній готовності до кваліфікації викладача, не обґрунтована система застосування активних та інтерактивних методів навчання. Здобувач вищої освіти має запас професійних знань, використовує висловлювання визнаних науковців, намагається вивчати і прагне повторювати досвід своїх викладачів – майстрів педагогічної освіти.

Майбутні викладачі *базового – реконструктивного* рівня готовності до професійної діяльності володіють стратегією навчання, мають відповідну ерудицію і професійні компетенції. Можуть моделювати рівень засвоєння знань студентами, яких вони навчають. Прагнуть до використання проблемних методів навчання (пошукові, дослідницькі), що відповідає специфіці викладання в закладах вищої освіти. Але в їх практичній діяльності нерідко переважають традиційні методи і прийоми викладання навчальної дисципліни. Активізація студентів на занятті здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування та самооцінки. Не завжди майбутній викладач прагне до удосконалення практичного власного досвіду як інтегрованої характеристики викладацької діяльності (навчальна, наукова, методична та організаційна).

Високий – творчий рівень готовності майбутнього викладача до педагогічної діяльності характеризується тим, що фахівець спрямовує викладання свого предмета на формування особистості майбутнього фахівця. Форми і методи освітньої діяльності він підпорядковує меті реалізації творчого рівня засвоєння студентами знань, які можна схарактеризувати як переконання. Добре володіє інноваційними педагогічними технологіями. Важливими критеріями оцінки ефективності освітньої діяльності є рефлексія і

самокритичний аналіз. Проектує діяльність студентів із якими він працює відповідно до конкретних педагогічних ситуацій. На занятті вмів організувати навчальний діалог, дискусії, спирається на наукові (бажано власні) дослідження. У педагогічній діяльності прагне досягти високих результатів.

Ознайомивши студентів із цією характеристикою рівнів їх готовності до професійної діяльності, ми пропонували їм зробити самооцінку власної готовності до викладацької діяльності. Ідентифікуючи себе з одним із рівнів готовності, магістранти робили спробу аргументувати свій вибір. Більшість майбутніх магістрів відносили себе до базового – реконструктивного рівня готовності до викладацької діяльності (55-65 %). Близько 10-15 % респондентів вважали, що вони вже готові до викладацької діяльності, ідентифікуючи себе на високому – творчому рівні. Тоді як 20-25 % респондентів були більш самокритичними, а мабуть непевненими і не бачили себе у професії викладача. Вони вважали себе готовими тільки до роботи з дітьми дошкільного віку.

Щоб аргументувати свій вибір майбутні викладачі повинні були спочатку визначити критерії, за яких мали довести об'єктивність вибору. А це їм було важко зробити.

В оцінюванні себе як викладача, студентами денної і заочної форми навчання мали місце деякі розбіжності. Значна кількість магістрантів денної форми навчання вважали, що «в принципі вони готові до викладання методик». В основному це були студенти-відмінники.

Моніторинг готовності майбутнього викладача, проведений нами наприкінці другого і третього семестрів, дозволив отримати більш об'єктивні дані й довести ефективність створених організаційно-педагогічних умов професійної підготовки викладача методик дошкільної освіти.

Отже, схарактеризуємо результати, які отримані на початку дослідження (початок другого семестру). Майбутніх фахівців високого – творчого рівня, на жаль, не було жодного. До базового – реконструктивного рівня було віднесено 40-45 % респондентів. Решта (55-60 %) з кількості студентів магістратури мали

показники початкового – репродуктивного рівня готовності до викладацької діяльності. Тобто вони мали теоретичні й методичні знання, які на жаль, не можна було охарактеризувати як власні переконання. При цьому вони не демонстрували впевненості у власній готовності до діяльності. Як правило, ці студенти прагнули до самостійності, але на практиці в основному використовували готові плани, конспекти, у практичній викладацькій діяльності повторювали (копіювали) досвід майстрів педагогічної освіти.

З метою підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до викладацької діяльності нами було визначено й упроваджено в освітній процес такі організаційно-педагогічні умови професійної підготовки викладача:

1) організація освітнього процесу за андрагогічною моделлю на основі контекстного, компетентнісного, діяльнісного та теоретико-методичного підходів;

2) активізація самостійної роботи майбутніх викладачів завдяки використанню різних теорій й інноваційних технологій;

3) виконання освітньо-професійної програми в роботі майбутніх викладачів методик як єдності таких її складових: навчальна, наукова, методична та організаційна.

Організація професійної підготовки магістрантів за андрагогічною моделлю дозволяла майбутнім викладачам вибудовувати власну програму самоосвіти і мотивувала їх на самостійне здобуття знань, використовуючи інтернет-ресурси, самостійну, навчально-дослідницьку та досвідно-експериментальну діяльність.

Важливими показниками готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності є їх здатність творчо вирішувати актуальні освітні проблеми, позитивно ставитися до цього процесу, готовність будувати навчальний процес на принципах інтеграції, диференціації, індивідуалізації й демократизації. Майбутній викладач сам ініціює свою діяльність, цьому сприяють наукові, теоретичні, технологічні засади його підготовки. Він вибудовує свою майстерність. Його готовність означає, що він знає сучасні методологічні

підходи в організації освітнього процесу у вищій школі, розуміє процес розвитку освіти та підготовки майбутнього викладача як активного суб'єкта педагогічного процесу, має певні власні професійні досягнення.

Особливе значення ми надавали методиці навчання здобувачів вищої освіти ставити питання різного рівня складності й різної пізнавальної спрямованості: репродуктивні, розвиваючі. Розвиваючі питання розкривають суть проблеми, узагальнюють, містять у собі дослідницькі засади.

Для того, щоб майбутні викладачі після закінчення магістратури були готові до викладання методик дошкільної освіти, вони систематично виконували відповідні навчально-пошукові, практичні й дослідницькі завдання з усіх методик, які вивчали під час попереднього навчання (на рівні бакалаврату). При цьому ми розуміли, що майбутній викладач має знати зміст й особливості кожної методики, а їх всього чотирнадцять. Але ми вважали, що глибоко знати, вчитися орієнтуватися в практичному впровадженні принципів і методів навчання легше на одній методиці, яку кожен магістрант обирав на початку вивчення курсу. Наприклад, «Теорія та методика логіко-математичного розвитку дітей дошкільного віку» або «Методика розвитку рідної мови», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей» тощо.

Завдання були різними, наприклад, скласти програму для проведення проблемного семінару для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти; розробити тестові завдання для здійснення контролю якості професійно орієнтованих знань майбутнього вихователя тощо. Магістранти створювали навчально-пошукові проекти різних типів з відповідної методики під керівництвом викладача; розробляли окремі модулі робочих програм з конкретної методики, яку обрали самі; складали опорні конспекти лекції за новим матеріалом; складали списки базової та додаткової літератури, готували інформаційно-методичне забезпечення організації самостійної роботи та рекомендації для виконання індивідуальних завдань студентів бакалаврату; розробляли конспекти інтегрованих, комплексних занять для дітей дошкільного

віку тощо. Так, для майбутнього викладача з викладання курсу «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей» зміст цих завдань може бути таким: розробити тези лекції за темою «Оволодіння різноманітними технологіями залучення дошкільників до образотворчої діяльності» або «Роль вихователя в естетичному вихованні дітей дошкільного віку»; скласти список базової та додаткової літератури для проведення проблемного семінару за темою «Базові, авторські та додаткові програми з образотворчого, музичного, театрального та літературного мистецтва»; розробити тестові завдання для здійснення контролю якості професійно орієнтованих знань майбутнього вихователя; скласти анотований список літератури з навчальних тем окремо «Методика навчання малюванню; аплікації; конструюванню; ліпленню дошкільників»; допомогти вихователю розробити конспект інтегрованого заняття з аплікації на тему «Український національний одяг – святковий костюм», враховуючи різні технології щодо методики його проведення; спільно з вихователем розробити структуру та зміст орієнтованого конспекту заняття в гуртках з обдарованими дітьми, які мають виражені творчі здібності до малювання, аплікації, конструювання, ліплення, декорування; розробити словник-тезаурус на допомогу майбутньому вихователю з вивчення курсу «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей» та інші.

Подібні завдання виконували здобувачі магістерської освіти відповідно до інших методик спеціальності «Дошкільна освіта».

Як свідчить власний досвід роботи в магістратурі, розумінню сутності психолого-педагогічних понять, усвідомленню способів дій, а також розвитку професійних здібностей сприяють різні форми самостійних робіт з методик дошкільної освіти. Майбутній викладач після активної участі в навчальному процесі з вивчення дисципліни «Викладання методик дошкільної освіти» та після професійно-педагогічної (асистентської) практики чітко розумів принципи побудови змісту підготовки вихователя такі як: гуманістична спрямованість, науковість, систематичність, послідовність, єдність навчання,

виховання та розвитку, зв'язок теорії та практики, поліфункціональність, динамічність варіативної частини програми, уніфікація та диференціація, інформаційність, технологічність навчання тощо.

Особливе значення в підготовці викладача методик має постійне насичення навчального процесу елементами професійної діяльності, такий підхід у педагогіці вищої освіти має назву *контекстний підхід* [5; 10]. Контекстне навчання – це створення такої ситуації, коли майбутній фахівець не просто відтворює на практиці накопичені теоретичні знання, а поетапно занурюється в непередбачувані педагогічні ситуації. У таких ситуаціях здобувач вищої освіти прагне до активного практичного розв'язання проблем у фаховій діяльності. Особливу функцію в цьому плані виконують лабораторні заняття та розробка навчально-дослідних проектів різних типів. Підготовка проектів будь-якого типу – це виключно самостійна робота, це логічний зв'язок навчання й педагогічної практики, це рефлексивний шлях, коли майбутній педагог самостійно створює й практично аналізує проведення ним короткотривалого, конкретного фрагмента педагогічного процесу. Це є живий зв'язок теорії з практикою.

Концепція контекстного навчання може реалізовуватися двома шляхами. Перший – від оволодіння теоретичними знаннями до впровадження в педагогічну практику; другий – від практичного апробування або спостереження й оцінювання практичних дій з позицій сучасних теорій. І перший і другий шлях може призвести до накопичення власного досвіду. При такому підході для вирішення педагогічних завдань використовуються різні теорії навчання. Однією з яких є теорія розв'язання проблемних ситуацій.

Розв'язання проблемних ситуацій спонукає майбутнього фахівця до установлення зв'язків між окремими структурними компонентами виучуваного явища. Для цього важливими є вміння студента абстрагуватися від конкретного, здійснювати декомпозиційний аналіз педагогічних явищ і навчитися бачити зв'язки між його елементами теорії та спиратися саме на ці зв'язки (А. Вербицький, Р. Дубовицька та ін.).

Однією з дидактико-методичних засад професійної підготовки є проєктна технологія, яка розглядалася нами як система навчально-пізнавальних завдань і способів взаємодій суб'єктів освітньої діяльності, що дозволяє розв'язати певну проблему шляхом самостійних одноосібних або колективних теоретичних та емпіричних дій тих, хто навчається, із обов'язковою презентацією результатів роботи. У педагогіці вищої школи проєктна технологія часто визначається як модель особистісно орієнтованого навчання. Це зумовлено тим, що проєктна технологія як певна система, яка включає взаємодію викладачів й здобувачів вищої освіти другого рівня. При цьому майбутній фахівець сприймає себе як рівноправний суб'єкт такої взаємодії. Проєктна технологія передбачає комплекс взаємопов'язаних завдань, що виконують студенти, діяльність яких має деякі суттєві ознаки. Так, проєктна технологія орієнтована не лише на засвоєння та інтеграцію фактичних знань та професійних умінь, а й на їх самостійне здобування. Унаслідок цього відбувається формування відповідного особистісного педагогічного досвіду.

Важливим елементом у професійному становленні майбутнього викладача є його активна участь у науковій та науково-методичній діяльності. Під час навчання в магістратурі в здобувачів вищої освіти другого магістерського рівня має сформуватися потреба в науково-дослідній діяльності, готовність до самостійного створення нових навчально-пошукових проєктів, які реалізуватимуться в оригінальних наукових пошуках майбутніх фахівців. На цьому етапі в них мають бути сформовані загальнонаукові та дослідницькі вміння, а саме: здійснювати літературний пошук, складати бібліографію та проводити теоретичний аналіз першоджерел; обґрунтовувати актуальність проблеми, визначати суперечності між даними науки й педагогічної практики; чітко визначати науковий апарат дослідження; застосовувати наукові методи пізнання; обґрунтовувати теоретичну новизну й практичну значущість дослідження; логічно вибудовувати та проводити дослідження; володіти науковим мовленням, оформлювати результати дослідження в рисунках і таблицях; готувати презентацію або стендовий макет доповіді; захищати

результати дослідження у відповідній формі, організувати власну пізнавальну діяльність.

Магістерська освітня професійна програма включає дві приблизно однакові за обсягом складові: 1) освітню і 2) науково-дослідну. На заключному етапі навчання в магістратурі студенти проходять три види практики: організаційно-методичну, професійно-педагогічну (асистентську) й науково-дослідну (написання, оформлення та захист кваліфікаційної роботи).

У процесі навчання в магістратурі здобувачі вищої освіти накопичують знання про науку, її зв'язок з освітою та розвитком суспільства; про сутність наукової діяльності; зміст і види науково-педагогічних досліджень, про інтелектуальну власність, основні вимоги до організації і проведення наукового дослідження. Поступово студенти набувають професійних умінь майбутнього педагога-практика, викладача методик дошкільної освіти, який готовий до організації власної професійної діяльності, яка включає й власне дослідження. Результатом цієї діяльності є захист кваліфікаційної роботи. Головне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї професійної кваліфікації, вміння самостійно проводити науковий пошук і вирішувати конкретні дослідницькі завдання, аналізувати отримані експериментальні дані, аргументувати динаміку результатів. Кваліфікаційна робота є інтелектуальною власністю її автора.

Майбутній викладач на власному прикладі переконується в тому, що для написання кваліфікаційної роботи йому необхідно мати широку ерудицію, фундаментальну знаннєву базу, володіти методологією наукового дослідження, сучасними інформаційними технологіями, методами набуття, обробки, збереження та використання наукової інформації.

Одним із напрямів професійної підготовки майбутнього викладача є його готовність до здійснення контролю та оцінювання результатів навчання студентів-бакалаврів. Показниками цього напрямку є їх вміння проводити контрольні роботи, анкетування, здійснювати аналіз результатів екзаменаційних сесій, порівнювати отримані результати з даними попередніх років, виявляти позитивні (негативні) тенденції у навчанні та встановлювати їх

причини, аналізувати результати студентських олімпіад за напрямом підготовки тощо. Дані моніторингу наприкінці третього семестру засвідчили значні позитивні зміни в рінях готовності майбутніх викладачів до їх професійної діяльності. Ці зміни відображені в таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка готовності майбутніх викладачів до викладання методик дошкільної освіти

Етапи моніторингу	Рівні готовності		
	Початковий – репродуктивний	Базовий – реконструктивний	Високий – творчий
Початок другого семестру	55-60 %	40-45 %	-
Кінець третього семестру	10-15 %	60-65 %	25-30 %

Отримані дані свідчать про те, що випускники магістратури в процесі такої підготовки усвідомлювали необхідність створення й упровадження відповідних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність і системність контролю. Завдяки власному досвіду вони опанували рейтингову систему самооцінювання професійних компетентностей, які характеризують їх готовність, мотивують на постійне удосконалення власних досягнень, підвищують роль ініціативи, відповідальності, творчого пошуку.

Висновки. Отже, запропонована система професійної підготовки майбутнього фахівця дозволяє викладачеві закладу вищої освіти здійснювати індивідуалізацію та застосовувати диференціацію навчання. Науково-педагогічний досвід роботи автора з проблеми професійної підготовки викладачів методик дошкільної освіти дозволив систематизувати наукові дані в цій галузі освіти та презентувати деякі власні підходи й пропозиції щодо розв'язання порушеної проблеми. Досвід цілеспрямованої роботи свідчить про те, що андрагогічна модель спрямовує діяльність майбутніх викладачів на реалізацію освітніх цілей підготовки магістра до професійної діяльності,

забезпечує його природну пізнавальну потребу в самоосвіті, готовність до навчальної, наукової, методичної та організаційної діяльності.

Створення відповідних організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх викладачів методик дошкільної освіти дозволяє враховувати рівень готовності кожного здобувача вищої освіти до самостійної роботи, допомагає розвивати в них рефлексію, самокритичність, можливість самостійно організовуватися у навчальні та наукові колективи, брати на себе відповідальність, доводити розпочату справу до кінцевого результату, відстоювати власну думку і аргументовано доводити свою позицію.

Перспективи подальших розвідок. Результати цієї роботи доводять перспективність подальших наукових пошуків щодо впровадження інших інноваційних технологій у процес підготовки майбутнього викладача методик дошкільної освіти та удосконалення відповідних організаційно-педагогічних умов ефективного забезпечення його готовності до професійної діяльності.

Література

1. Аристова Л. Педагогіка і методика вищої школи : навч-метод. посіб. / Любов Аристова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
2. Артемова Л. В. Особливості навчання дорослих / Л. В. Артемова // Дошкільна освіта в Україні: лідерство в професії. – К. : Київський пед. університет ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 26 – 35.
3. Батечко Н. Г. Інститут магістратури в Україні: правові засади функціонування / Н. Г. Батечко // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Desktop/Дидактичні%20засади/Навчальні%20посібники/48190-96712-1-SM.pdf>
4. Беленька Г. Інтегровані курси в освітньому процесі вищої школи: переваги і ризики / Г. Беленька // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 7. Том 1. – Рівне : РДГУ, 2018. – С. 17-27.
5. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: теория и технология / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. – 2009. – № 2. – С. 5–54.

6. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. [для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Житомирський педагогічний університет, 2003. – 232 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.
8. Громкова М. Г. Андроґогика: теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 495 с.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2015. – 304 с.
10. Дубовицкая Т. Д. Контекстное обучение : теория и практика : межвузовский сборник научных трудов / ред. А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Альфа, 2004. – 144 с.
11. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями [монографія] / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : ПНЦАПН України – СВДМП Черкасов, 2006. – 367 с.
12. Закон України «Про вищу освіту» // [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
13. Змеев С. И. Основы андроґогики / С. И. Змеев. – М. : Флинта : наука, 1999. – 152 с.
14. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія та реалізація. Результат / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.
15. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : монографія / М. І. Олійник. – Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2015. – 400 с.
16. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні: Наказ МОН від 10.02.10 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vichya_osvita/7094/.

17. Фунтікова О. О. Викладання методик дошкільної освіти : навчальний посібник / О. О. Фунтікова, К. Й. Щербакова. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2016. – 192 с.

18. Щербакова Е. И. Обучение в магистратуре: современные аспекты подготовки / Е. И. Щербакова, Т. В. Поздеева // Пралеска. – 2016. – № 11. – С. 29–32.

19. Щербакова К. Методологія та організація наукового дослідження : навч. посіб. / К. Щербакова, Н. Щербакова. – Мелітополь : Видавничий будинок мелітопольської міської друкарні. – 2017. – 196 с.

20. Shcherbakova N. Future Teachers Training in the Field of Instructional Dialogue Organization / N. Shcherbakova // Наука і освіта. – 2017. – №12. – С. 165-170.

21. Щербакова К. Й. Організація самостійної роботи студентів магистратури / К. Щербакова, Н. Щербакова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – С. 260–267.

22. Щербакова К. Андрагогічна модель підготовки фахівця в магистратурі / К. Щербакова // Збірник матеріалів четвертої Міжнародної конференції «Україна-ЄС: сучасні технології, економіка та право» 24-28 квітня 2018 р. – С. 198–201.

23. Щербакова К. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки преподавателя методик дошкольного образования / К. Щербакова, Н. Щербакова // Подготовка кадров системы дошкольного образования как ресурс устойчивого развития общества : сб. научн. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. О. Н. Анцыпирович [и др.]; под. общ. ред. О.Н. Анцыпирович. – Минск : БГПУ, 2018 – С. 453-460.

1.2. Професійна підготовка педагогів дошкільної освіти засобами WebQuest-технології

Актуальність дослідження. Інформатизація нового дошкільного середовища висуває на перший план підготовку педагога дошкільної освіти з використанням ІТ-технологій. У 2013 р. в Україні аудиторія користувачів Інтернету становила 5435 млн. осіб [7]. У звіті ЮНЕСКО за 2010 р. відзначено необхідність широкого використання «хмарних» технологій, які сприяють своєчасному формуванню *соціально-особистісних умінь*, уникаючи проблем, які створюють люди в міжособистісному спілкуванні; *загальнонаукових умінь*; *інструментальних умінь* (активне застосування відповідної лексики); *загальнопрофесійних умінь* (робота з персональним комп'ютером та іншими гаджетами для вирішення дошкільних освітніх завдань).

Мета дослідження. З'ясувати й теоретично обґрунтувати технологічні засади професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, експериментально перевірити активну стратегію навчання з використанням проектно-конструктивного підходу засобами WebQuest-технології в роботі зі студентами магістратури.

Теоретична частина роботи. Словосполучення Cloud Computing вперше використав дослідник Р. Челлапа (R. Chellappa) у 1997 р. [15, с. 207]. «Хмарні» технології – це система інтернет-ресурсів, які дають змогу використовувати медіатеки, навчальні бібліотеки онлайн, брати участь у навчальних відеоконференціях; забезпечують рівний доступ студентів і викладачів до якісних освітніх ресурсів як на заняттях, так і в позааудиторний час, не встановлюючи спеціальних застосунків.

Дослідники звертають увагу [12, с. 224], що повний спектр «хмарних» послуг надають два провідних провайдери: «Google» та «Microsoft». Так, «Microsoft Office 365» пропонує більше функціональних можливостей для

використання офісних застосунків, тоді як «Google Apps» дозволяє використовувати застосунки користувача та сторонніх розробників, тим самим значно розширюючи коло навчальних завдань, що можна вирішувати за допомогою цієї «хмарної» платформи. Доцільним є звернення саме до середовища «Google Apps» як провідного та системовірного хмароорієнтованого засобу комбінованого навчання для підготовки майбутніх фахівців [12, с. 224]. «Хмарні» технології надають такі послуги, як: інфраструктура для користувачів, платформа, програмне забезпечення [13].

Існують такі види діяльності, які підтримані в «хмарі»: комунікація, колоборація, кооперація. *Комунікація* – це обмін інформацією (педагогічними фактами, дошкільними ідеями, поглядами тощо) між двома або більше майбутніми фахівцями. *Колоборація* – спільна діяльність двох і більше майбутніх фахівців для досягнення спільних педагогічних цілей на підставі обміну педагогічними знаннями. Цей процес зазвичай вимагає наявності керівного органу, при цьому форма керівництва може бути й спільною при співпраці рівноправних членів децентралізованого співтовариства. *Кооперація* – співпраця, взаємозв'язок людей у їх діяльності. Віртуальний кабінет – це створене за допомогою «хмарних» технологій місце для колоборації, комунікації та кооперації [6]. Віртуальний кабінет будується на таких принципах: обов'язкової активності учасників; ієрархії (чіткий розподіл прав на використання даних у віртуальному кабінеті); відкритого обміну навчально-педагогічною інформацією між учасниками; колективного використання даних в особистій професійній підготовці; авторського права з дотриманням законодавства; миттєвого зворотного зв'язку.

Створення своєрідних «хмарних» ресурсів під час вивчення окремої педагогічної навчальної дисципліни надає змогу зібрати своєчасно всю необхідну інформацію для ефективного навчання в одному місці – у «хмарі», доступ до якого студент може мати з будь-якого пристрою: стаціонарного комп'ютера, ноутбука, нетбука, планшета чи смартфона – у зручному для нього місці, за умови підключення до Всесвітньої мережі; забезпечити навчально-

виховний процес електронними засобами навчання, які можна використовувати як під час занять, так і поза межами навчального закладу [3; 4]. Важливим моментом є те, що при «хмарних» обчисленнях дані постійно зберігаються на віртуальних серверах, розташованих у «хмарі», на відміну від мережевих сервісів (блоги, вікі-сторінки, месенджери, відеосервіси тощо). «Хмарні» технології надають змогу використовувати як сервіс і програмне забезпечення, і дані, і комп'ютери. Так, наприклад, «хмарний» ресурс окремої методики дошкільної освіти може містити відеолекції для студентів заочної форми навчання або для студентів, які навчаються за індивідуальним планом; електронні підручники з гіперпосиланнями, індивідуальні завдання; текстовий матеріал лекцій, медіатеку, тематику практичних робіт і лабораторних робіт, зразки виконання практико-орієнтованих завдань, тестовий контроль за модулями окремої навчальної дисципліни.

Електронний навчальний посібник може бути спільно відредагований колективом авторів у зручний для кожного з них час; може одночасно працювати колектив авторів або декілька викладачів і студентів над навчальним матеріалом окремої педагогічної дисципліни. Є можливість доступу для батьків, наприклад, до електронного журналу індивідуальної успішності студентів, якщо вони запитали доступ у куратора групи; здійснення деканатом моніторингу якості навчання тієї чи іншої академічної групи, куратором групи, проректором з науково-педагогічної роботи ЗВО.

Документи «Google» – це вільно поширювані сервіси компанії «Google», що надають змогу ефективно організувати спільну діяльність групи викладачів і студентів, одночасно редагувати файли й переглядати зміни в режимі онлайн, а також публікувати їх у мережі Інтернет для спільного перегляду, контролювати цю роботу та управляти нею, отримуючи доступ з будь-якого комп'ютера, підключеного до Інтернету [9].

Отже, використання ресурсів, засобів та можливостей «хмарних» технологій у навчально-виховному процесі ЗВО відкриває нові можливості для покращення якості педагогічної освіти [14, с. 111–115].

Освітні програми Intel спрямовані саме на те, щоб допомогти освітянам ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в своїй повсякденній роботі [1].

В Україні успішно були впроваджені серед освітянського загалу три міжнародні освітні програми Intel: Intel «Навчання для майбутнього» – для тих, хто вже працює, та майбутніх педагогів; Intel «Шлях до успіху» – для дітей; Intel ISEF (конкурс науково-технічної творчості школярів, майбутніх учених) – для талановитої молоді.

Picasa – програма для роботи із цифровими фотографіями. У 2004 р. компанія «Google» придбала *Picasa* й випустивши її нову версію – *Picasa 2*.

Майбутні педагоги дошкільної освіти під час навчання в ЗВО проходять педагогічну практику в дошкільних освітніх закладах. Вони використовують елементи ІТ-технології в роботі з дітьми, батьками, педагогічним колективом. Так, наприклад, під час проведення індивідуальних консультацій з батьками, родинами дошкільників; організації анкетування з проблем виховання й розвитку дітей майбутнім педагогам використання комп'ютерів надає змогу ефективніше викладати зібраний педагогічний матеріал на основі створених презентацій у програмі *Power Point* [8]. Майбутній педагог на педагогічній практиці завжди взаємодіє з вихователями дошкільних груп [10], разом з ними проводить педагогічні наради з комп'ютерною презентацією, наприклад, на основі програми *Power Point*, *Intel*, *Picasa* тощо.

Однією з найважливіших функцій комп'ютерних ігор є навчальна. Вони створені так, що дитина може уявити окреме поняття або конкретну ситуацію, одержати узагальнене уявлення про всі схожі предмети або ситуації. Завдяки цьому вона опановує такі важливі операції мислення, як узагальнення й класифікація. Під час гри на комп'ютері дитина рано починає розуміти, що предмети на екрані – це не реальні речі, а лише знаки цих реальних речей. Таким чином, починає розвиватися так звана знакова функція свідомості, тобто розуміння того, що є кілька рівнів навколишнього середовища – це реальні речі, картинки, схеми, слова або числа [9, с. 238].

Існує понад 200 комп'ютерних програм, які умовно можна поділити на три групи: 1) навчальні програми, що розвивають навички читання, елементарні математичні уявлення тощо; 2) розвивальні програми, що сприяють пізнавальному розвитку дошкільників і спонукають дітей до самостійних творчих ігор; 3) діагностичні ігри, що застосовують для виявлення рівня розвитку розумових здібностей, пам'яті, уваги тощо [9].

Упровадження комп'ютерних програм та ігор у практику дошкільного навчального закладу надає змогу поєднати інноваційні дидактичні функції комп'ютера з можливостями традиційних засобів навчання; збагатити й наповнити виховний та навчальний процес новими формами роботи; створити інноваційні методики, що сприятимуть ефективнішому засвоєнню знань дітьми дошкільного віку; розробити навчальні, розвивальні комп'ютерні ігри та вправи.

У 1995 р. професор освітніх технологій Університету Сан-Дієго (США) Б. Додж (B. Dodge) уперше вжив термін WebQuest (веб-квест) з метою інтеграції Інтернету до навчального процесу, який мав різний рівень складності, та розглядав його як *орієнтаційну діяльність* [16]. У 2015 р. відбувся 20-річний ювілей з дня створення WebQuest, а дослідник Б. Додж визначив типи навчальних завдань для освітніх веб-квестів: переказ (retelling tasks), компіляція (compilation tasks), загадки (mystery tasks), конструкторські (design tasks), переконувальні (persuasion tasks), аналітичні (analytical tasks), оцінні (judgment tasks), наукові (scientific tasks) тощо [16].

Науковці наголошують на корисності розробки веб-квестів та своєчасного оволодіння інструментами цієї технології, оскільки робітники будуть завжди працювати в команді на виробництві, людина протягом життя буде опановувати декілька професій; проблеми із часом загострюватимуться й потребуватимуть нестандартних рішень; обсяг інформації зростатиме прискореними темпами, і без фільтрації джерел та їх перевірки буде важко [16].

Існують віртуальні сторінки веб-квестів в університетах, де їх систематизовано за різними галузями (<http://webquest.sdsu.edu>); в освітньому

середовищі вже працюють віртуальні групи педагогів, які поширюють педагогічний досвід зі створення веб-квестів [17]. Вони зауважують, що будь-який веб-квест повинен мати зв'язок із завданнями навчальної дисципліни, бути використаним у контексті всього навчального процесу та слугувати сполучною ланкою між попередніми та наступними завданнями учасників професійної підготовки.

WebQuest-технологія та її використання в системі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти – це принципова нова *модель організації навчального процесу*, яка змінює її характер, підвищує рівень виконання самостійної роботи, визначає нове місце викладача як консультанта в цьому процесі та його озброєння технологічними підходами у вирішенні завдань з підготовки майбутніх фахівців.

WebQuest-технологія пов'язана з такими умовами, як:

– чіткий взаємозв'язок між цілями, завданнями та виконавцями; тема веб-квесту повинна відповідати цілям, цілі – завданням, а кожне завдання має бути закріплено за одним з учасників проєкту. Іншими словами, якщо веб-квест містить чотири завдання, то зазвичай він розрахований на чотирьох учасників, які повинні між собою взаємодіяти в процесі його створення;

– системний огляд освітніх якісних сайтів і їх каталогізація; майбутні фахівці повинні знати про активні освітні сайти та мати їх каталог для вирішення проблеми й висвітлення теми;

– терміни виконання та їх дотримання; уміння учасників веб-квестів регламентувати свою роботу за окремими завданням і спрямовувати свої дії до чіткого виконання в терміни, які були заздалегідь визначені;

– розробка критеріїв оцінювання та показників; своєчасна розробка критеріїв (чітке розуміння окремого завдання; рольова відповідальність; використання освітніх інтернет-ресурсів, обробка отриманої інформації; оформлення результатів) і показників оцінювання результатів кожного учасника при виконанні окремого завдання веб-квесту (оцінку має як уся група, так і кожний учасник за виконання окремого завдання).

Перед початком роботи з веб-квестами майбутніх педагогів дошкільної освіти необхідно діагностувати рівень педагогічних знань майбутніх фахівців, які були отримані за попередні роки навчання, якість їх технологічних умінь працювати з інтернет-ресурсами; уміння діяти за алгоритмічним принципом та в команді; розуміння можливостей веб-квестів і їх створення для майбутньої професійної діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Щоб майбутній фахівець на високому рівні засвоїв відповідну технологію, необхідно спочатку рекомендувати виконати окремі завдання.

Завдання «Переказ методичної проблеми» з дотриманням таких умов: формат і форма доповіді мають відрізнятись від оригіналу; матеріал повинен бути зрозумілим, послідовно викладеним; учасник уміє збирати, систематизувати та обробляти методичну інформацію. Виконання такого завдання – це демонстрація розуміння методичної проблеми, поданої, наприклад, у вигляді презентації в MS PowerPoint. Приклади тем для виконання цього завдання: «Розвивати виражальні можливості голосу дитини на музичних заняттях», «Розвивати немовленнєві засоби виразності в дитини при ознайомленні з творами мистецтва» тощо. Такі веб-квести стануть для майбутніх фахівців технологічним матеріалом у роботі з дітьми дошкільного віку.

Завдання «Компіляція»: учасник з різних джерел обирає інформацію та подає її в єдиному форматі. Наприклад, до теми про систему предметів-замінників, які можна використовувати для ознайомлення дошкільників з формою предметів.

Завдання «Загадки з методик дошкільної освіти»: необхідно вигадати такий зміст загадки, розгадка якої передбачає засвоєння інформації з багатьох джерел.

Завдання «Конструкторське»: створення плану з виконання поставленої дидактичної мети. Конструкторський веб-квест потребує від майбутніх педагогів дошкільної освіти створення відповідного продукту, наприклад,

планування ігрової кімнати для дітей старшого дошкільного віку для ознайомлення з величиною предметів.

Завдання «Педагогічне переконання». Це систематизація методів та методичних прийомів, засобів, які надають змогу студенту переконати, наприклад, майбутніх батьків у необхідності виховання відповідних рис у дитини. Майбутнім фахівцям можна запропонувати теми «Переконання батьків у необхідності застосування гартувальних процедур для дитини», «Переконання завідувача дошкільного закладу освіти в тому, що вихователі мають право самостійно обирати діагностичні методики».

Завдання «Аналітичне» потребує вміння знаходити спільне й відмінне, наприклад, здійснення крос-культурного аналізу про розвиток дитини.

За термінами реалізації веб-квести можуть бути: *короткострокові (моновеб-квести)*, метою яких є інтеграція учасників в одну групу, уміння розподіляти ролі між собою та робота за окремою методикою дошкільної освіти, або *довгострокові (полівеб-квести)*, які реалізують міжпредметні зв'язки, застосовують декілька методик дошкільної освіти, їх учасники отримують системні знання щодо вирішення навчальної або наукової проблеми, тобто міжпредметні. Проте, не кожна тема підходить для створення повноцінного веб-квесту. Зокрема, фактологічна інформація, наприклад, до теми «Життя та педагогічна діяльність Є. Тихеєвої», невдала для веб-квесту, оскільки не містить дослідної проблеми та більше буде нагадувати сторінки з підручників.

Якщо навести приклади з методик дошкільної освіти, то можна запропонувати такі орієнтовні теми для веб-квестів, що передбачають вирішення творчих завдань: «Що запропонував би Я. Коменський матерям та їх дітям – сучасним дошкільникам у навчанні?», «Яку систему порад можна було б отримати від Дж. Локка про фізичне виховання сучасного хлопчика дошкільного віку?», «Моя методика навчання сучасного вихователя з використанням монографічному методу Грубе», «Якщо б я завітала до німця В. Лая, то в нас була б така розмова про симультанну групу предметів...».

Таким чином, майбутні педагоги дошкільної освіти мають можливість засвоїти під час навчання в магістратурі *WebQuest-технологію* як упорядковану систему алгоритмічних дій, виконання яких приводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей при вирішенні низки завдань за допомогою якісних інтернет-ресурсів.

Експериментальна частина роботи. Навчати майбутнього педагога дошкільної освіти використовувати *WebQuest-технологію* у своїй майбутній професійній діяльності необхідно в ЗВО. Але, як свідчить практика, це для студентів є непростим завданням, якщо для квесту необхідно використовувати теоретичні педагогічні знання, до яких, зокрема, належать основні категорії педагогіки вищої школи. Ми провели свідомий цілеспрямований пошук активної стратегії навчання студентів магістратури та описали відповідні педагогічні умови. При цьому акцентували увагу на вдосконаленні викладання окремої навчальної дисципліни засобами *WebQuest-технології* з урахуванням наукового апарату, методів дослідження, водночас не стримували самоактивності студентів та їх розуміння свого внеску в проектування й конструювання теоретичного квесту.

Наше педагогічне дослідження мало емпірично-прикладний характер та відображало деякі питання навчання студентів магістратури з дисципліни «Педагогіка і психологія вищої школи». Об'єктами нашого аналізу була кооперативна діяльність студентів педагогічних спеціальностей у процесі проектування й конструювання квесту на підставі опанування теоретичного матеріалу. Ми використали методи дослідження – способи, за допомогою яких опанували навчальні аспекти: аналіз викладацької діяльності з відповідної навчальної дисципліни; аналіз змісту підручників «Педагогіка і психологія вищої школи» (О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко, 2003), «Педагогіка вищої школи» (В. Гладуш, Г. Лисенко, 2014), «Психологія вищої школи» (Л. Подоляк, В. Юрченко, 2015); педагогічне спостереження за організацією активної стратегії навчання студентів у проектуванні й конструюванні теоретичного квесту; статистичні методи дослідження.

Аналіз попередньої викладацької діяльності свідчить, що необхідно створювати відповідні педагогічні умови, які сприяють зміні пасивної позиції студентів на активну, тобто перетворенню його з об'єкта педагогічного впливу на активного суб'єкта щодо пошуку теоретичної інформації на веб-сторінках, її опрацювання, проектування й конструювання квесту.

Експериментальна робота включала три послідовних етапи:

Перший етап – констатувальний (виявлення ставлення студентів до технологічних підходів у навчанні й побудови активної стратегії навчання з використанням WebQuest-технології; визначення стану сформованих теоретичних знань з психології й педагогіки вищої школи; теоретична пошукова робота; відбір теоретико-педагогічної теми, яка містить узагальнений педагогічний матеріал та відображає педагогічні категорії з урахуванням змісту підручників з педагогіки й психології вищої школи; анкетування студентів за такими запитаннями: На які сайти найчастіше заходите? За якими ключовими словами формулюєте пошук? У яких соціальних мережах перебуваєте? Як часто оновлюєте свої застосунки? Що не подобається в роботі в Інтернеті? Якої інформації не вистачає на веб-сторінках?).

Другий етап – формувальний (безпосереднє впровадження WebQuest-технології на заняттях з педагогіки та психології вищої школи за авторськими педагогічними умовами).

Третій етап – контрольний (виявлення динаміки показників теоретичних знань студентів КГ і ЕГ за рівнями (початковий, низький, середній, високий); аналіз результатів; обґрунтування перспективи подальших досліджень).

Аналіз підручників та основних теоретичних тем з «Педагогіки і психології вищої школи» (О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко, 2003), «Педагогіки вищої школи» (В. Гладуш, Г. Лисенко, 2014), робочих і навчальних програм викладачів університетів з відповідної дисципліни доводить, що автори підручників та викладачі відповідної дисципліни в перших темах розглядають саме теоретичні основи навчальної дисципліни (наприклад, «Основні категорії педагогіки вищої школи»).

Такі методологічні категорії, як: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна закономірність, об'єкт педагогіки вищої школи тощо, – у своєму складі містять найсуттєвіші властивості й відносини педагогічних явищ, об'єднаних спільними ознаками. Щоб досягнути сутності педагогічної категорії, необхідно спиратися на абстрактне та критичне мислення студентів, які на попередніх курсах навчання вирішували теоретичні завдання й опанували дедуктивний шлях пізнання.

Система педагогічних категорій відображає структурні елементи, які мають між собою зв'язки та відображають відповідні закономірності в педагогічній площині. Майбутній фахівець дошкільної освіти оперує не конкретними предметами, речами, а судженнями в понятійній формі; умовиводами, що відображають логічну аргументацію при обговоренні складових теоретичної дефініції. За допомогою педагогічних понять як основної форми абстрактного мислення відображається педагогічна дійсність, яка охоплює безліч конкретних ознак та узагальнюється у відповідному обсязі (одиничні або загальні), має змістове наповнення (конкретні або абстрактні).

Доведено, що для студента є важкими завдання, які пов'язані з педагогічними категоріями та виконання яких вимагає оперувати мисленнєвими інструментами абстрактного й критичного мислення.

Щоб зрозуміти, як навчати студентів виконувати квест на підставі аналізу, синтезу, узагальнення, суджень, умовиводів, ми обрали проективно-конструктивний підхід з опорою на актуалізацію теоретичних знань з окремих методик дошкільної освіти, дошкільної педагогіки. Кожного студента ми ставимо в умови конкретної дії та пошуку оптимального вирішення під час роботи з категоріальним апаратом відповідної теми, не обмежуючи щодо розвитку сюжету, його наповнення, вибору ситуацій, що необхідно висвітлити в пригодах головного героя. Основною вимогою було таке: студент або студенти повинні діяти як у складі підгрупи, так і окремо, співвідносити свої індивідуальні дії й рішення з діями та рішеннями підгрупи або всієї групи.

Головним завданням студентів ЕГ було створення навчального квесту на тему «Основні категорії педагогіки вищої школи».

Основні педагогічні умови, які були створені для студентів ЕГ на занятті з опорою на їх самостійність: 1) визначати сюжет, у контексті якого відбуваються послідовні педагогічні події, пов'язані з основними педагогічними категоріями; 2) обрати інтернет-ресурси з достовірною інформацією за темою; 3) розташувати обраний теоретичний матеріал за категоріями відповідно до сюжетної лінії оповідання.

Для студентів ЕГ ми умовно поділили навчальну тему на дві частини: 1) створення самого навчального теоретичного квесту, відповідно до обраної сюжетної лінії, яку запропонували студенти; 2) поєднання квесту з посиланнями на веб-ресурси після колективного критичного обговорення кожного джерела.

Розглянемо першу частину навчального квесту, який розробили студенти. Вони запропонували «Подорож до району «Вища школа». Сюжет подорожі підкоряється пригодам головного героя. Наводимо уривок:

«Одного дня Незнайко гуляв вуличками Квіtkового Міста й на одній з них побачив біля канцелярського магазину Знайка. У того в руках була купа посібників та книг. Незнайко зацікавлено подивився на товариша та запитав:

– А що це в тебе таке?

– О, я ж зараз навчаюся в університеті та готуюся до нового курсу, називається «Педагогіка і психологія вищої школи».

– Ти що, збираєшся сидіти за партою та писати конспекти? Ото нудьга! От якби ти пройшов курс без цих нудних занять – оце я розумію, цікаво!

– Дурненький, не можна пройти курс, не відвідуючи лекцій та семінарів.

– А от і можна! Зараз я візьму підручник, прочитаю його й одразу отримаю залік.

Знайко засміявся:

– Кожен студент, крім відвідування лекцій та семінарів, повинен подорожувати районом нашого міста «Вища школа». Тільки після закінчення

цієї подорожі складе всі іспити й матиме достатню кількість балів для отримання свідоцтва про опанування курсу. Ти зможеш це зробити?

Незнайко образився на товариша за те, що він сумнівається в його можливостях, та відповів:

– Легко! Ось побачиш, я зроблю це дуже швидко й дуже якісно!

Купив Незнайко підручник з педагогіки та психології вищої школи і став його читати. День читає, два, три... Нарешті, вирішив, що достатньо готовий до подорожі районом «Вища школа», узяв із собою підручник і вирушив».

Аналіз сюжету та мовних особливостей свідчить, що студентський навчальний квест відображає взаємозв'язок його функціонально-стильових рис з розмовною сферою застосування мови. Бесіди героїв у тексті становлять 60%. Є діалоги між Головним героєм та іншими персонажами. Загалом діалог посідає центральне місце в навчальному квесті та відображає регулярні вербальні інтеракції між казковими партнерами. Саме вербальна комунікація героїв є центральною складовою подорожі та відбувається постійно впродовж усієї пригоди. Подорож головного героя та інших персонажів – це квазіреальне життя на основі подій.

Діалоги героя з іншими передають мовну експресію, обмін репліками, підтримується активний діалог, а попередні короткі репліки учасників подій зумовлюють наступні.

Студенти ЕГ описали шість основних педагогічних ситуацій у квесті. Головний герой долає труднощі щоразу, коли він правильно відповідає на запитання. Головний герой знаходить правильну відповідь і рушає далі.

Студенти в навчальному квесті сформулювали такі завдання:

Ситуація 1. Щоб отримати квиток для проїзду, головний герой повинен назвати, що таке педагогіка вищої школи? За це він отримає квиток і зможе їхати далі.

Ситуація 2. У ролі експерта головний герой визначає об'єкт, предмет і мету педагогіки вищої школи.

Таким чином, навчальна тема «Основні категорії педагогіки вищої школи» була представлена як випробування головного героя, які він успішно витримає, якщо, потрапивши до тієї чи іншої ситуації, знайде правильну відповідь про основні педагогічні категорії.

Якщо ми звертаємося до концепції створення квестів, то вони призначені для розвитку суб'єктів освітнього процесу, формують уміння аналізувати, синтезувати та оцінювати педагогічну інформацію, яка містить теоретичне узагальнення, зокрема педагогічні категорії.

Під час роботи студентів ЕГ над навчальною темою «Основні категорії педагогіки вищої школи» учасники цього проекту неодноразово зверталися до пошуку теоретичної інформації в Інтернеті, знаходили різні визначення, наприклад, таких термінів, як: педагогічна теорія, педагогічна ідея, об'єкт педагогіки вищої школи. Завдяки такому конструктивному підходу до оволодіння теоретичною навчальною темою студенти самостійно відбирали ті визначення, які найбільш повно характеризували зміст педагогічної категорії. Можна вважати, що конструктивний підхід до навчання – це не просто збирання, й організація відповідним чином навчально-теоретичної інформації, отриманої з Інтернету, спрямовує розумові дії студентів на розв'язання проектно-конструктивного завдання.

Значення виконання квесту з теми «Основні категорії педагогіки вищої школи» полягає в тому, що самостійність і активність студентів є провідною умовою, викладач у межах квесту тільки задає деякі зовнішні параметри, звертає увагу на час виконання, спостерігає за створеними педагогічними умовами.

У ході виконання теоретичного квесту з навчальної теми студенти ЕГ стикаються з тим, що необхідно перевірити достовірність викладеної теоретичної інформації на веб-сторінках. А отже, рішення здійснювати пошук за навігатором та ключовими словами є похідними діями студентів. Важливе значення має саме *достовірність* теоретичної інформації, що передбачає посилання на відповідне джерело. Наводимо приклади.

1. «Педагогічна теорія – це система знань, яка висвітлює певну область явищ в науці про виховання і навчання» (URL: <http://moyaosvita.com.ua/-pedagogika/pedagogichni-teorii-ponyattya-ta-principi/>).

2. «Педагогічна теорія повинна бути перебудована відповідно до науковими знаннями про природу людини. Педагогічна теорія нічого нового в цьому плані відкрити не може загальні закономірності залежності виховання від рівня розвитку суспільних, економічних відносин діють невідворотно» (URL: <http://techtrend.com.ua/index.php?newsid=26004389>).

3. «Теорія (педагогічна) являє собою систему знань, яка має логічну структуру і характеризується внутрішнім зв'язком її компонентів, в якій у поняттях, закономірностях руху і переходу від одного стану до іншого відображається певна галузь об'єктивної дійсності» (URL: <http://lib.iitta.gov.ua/707158/1/педагогічна%20теорія.pdf>).

Студентам ЕГ було важко обрати відповідне джерело (веб-сторінку), яка містить достовірну інформацію щодо сутності педагогічної теорії як категорії педагогіки вищої школи, тому вони зверталися по допомогу до викладача. Такий аналогічний пошук був здійснений студентами ЕГ, коли вони стали шукати інформацію про об'єкт педагогіки вищої школи як категорію.

4. «Об'єкт педагогіки вищої школи – це студент у просторі вищої школи, який готується до виходу в життєвий світ високих компетентностей, відповідальних компетенцій, гострої конкуренції в зв'язаному і змінному глобалізованому середовищі» (URL: <http://uastudent.com/pedagogika-vyshhoi-shkoly-jak-nauka-i-navchalna-dyscyplina>).

5. «Об'єкт ПВІШ – педагогічні системи, які функціонують у ВНЗ, а також системи управління ВНЗ» (URL: https://pidruchniki.com/13761025/-pedagogika/osnovi_formuvannya_pedagogichnoyi_sistemi_vnz_standarti_harakteristiki_kategoriyi_prognozuvannya_modeli).

6. «Об'єктом дослідження педагогіки вищої школи є педагогічна система вищої освіти» (URL: <http://5rik.ru/best/best-77776.php>).

Правильний відбір студентами ЕГ теоретичного тексту з веб-сторінки залежить від рівня розвитку критичного мислення як аргументованого рішення щодо відбору відповідної педагогічної категорії й виявляє здібність студента магістратури до інтерпретації, аналізу, оцінювання, пояснення та формулювання аргументованого висновку на підставі найбільш достовірного теоретичного матеріалу, що задовольняє постулати педагогічної науки. На наш погляд, прогрес критичного мислення спостерігається в тому разі, коли студент перебуває в навчальній ситуації, де потрібно аргументовано обирати з декількох джерел, вислуховувати думку інших, зіставляти позиції. Необхідно постійно стимулювати критично висловлюватися та знаходити аргументацію в педагогічній площині з опорою на попередні теоретико-педагогічні знання.

Робота студентів з проектування й конструювання теоретичного квесту пов'язана з аналізом теоретичної інформації, її синтезом на основі виокремлених суттєвих ознак у контексті колективного та критичного обговорення проблеми. Позитивний процес відбувається, якщо є індивідуальна й колективна відповідальність у взаємодії студентів з пошуку правильного рішення як достовірного.

Отже, з наведених прикладів студенти ЕГ для створення квесту повинні обрати таке визначення, що найбільше відповідає ознакам педагогічної категорії, проаналізувати й разом обрати найбільш правильне визначення педагогічної категорії. Під час всебічного аналізу педагогічної категорії з педагогіки вищої школи завжди виявляється студент-лідер, який першим пропонує свій власний погляд на ту чи іншу дефініцію. Він аналізує складові педагогічної категорії та виокремлює їх. Решта студентів з підгрупи не додають суттєвих коментарів, конструктивних зауважень та не наполягають на особистій позиції. Іншими словами, виявляються студенти, які беруть участь у створенні теоретичного квесту, але на рівні простих та елементарних дій, які вони опанували раніше на інших заняттях.

Зауважимо, що більшість студентів ознайомлені з індуктивним підходом до розгляду теоретичного матеріалу, тобто їхня думка спрямована від окремих

ознак, педагогічних фактів, які можуть, наприклад, бути випадковими та хибними, до їх узагальнення. На шляху цього узагальнення студенту не вистачає таких педагогічних фактів і явищ, що повно характеризує знання на рівні теоретичного. Індуктивний підхід, який був провідним у попередніх роках навчання, не виправдовує себе під час опанування системи педагогічних категорій. А дедуктивний шлях в активній стратегії навчання не дуже знайомий їм. Отже, виникає помилковий вибір педагогічної категорії на основі неповної її характеристики. Водночас саме дедуктивний підхід в активній стратегії навчання найкраще відповідає концептуальному розумінню теоретичних завдань педагогіки вищої школи. Це двосторонній процес: з одного боку, студенти на старших курсах магістратури повинні послідовно опанувати основи теоретичного навчання з опорою на власне абстрактне й критичне мислення, а з іншого – викладач мусить пропонувати дедуктивний підхід до створення теоретичного квесту.

Щоб встановити результати навчання студентів ЕГ, ми подаємо їх розподіл за рівнями сформованості в процесі виконання відповідної теми (початковий, низький, достатній, високий). На основі спостереження охарактеризуємо рівні студентів ЕГ, які були зафіксовані під час виконання теоретичного квесту на занятті.

Початковий рівень: студенти пасивно сприймають завдання щодо виконання квесту, не запитують про особливості його виконання; без бажання до наукового пошуку звертаються до веб-сторінок, не беруть активної участі в обговоренні тієї чи іншої дефініції, не підтримують дискусії.

Низький рівень: студенти сприймають завдання щодо виконання квесту, до викладача є запитання; під час виконання звертаються до веб-сторінок, демонструють їх іншим, але під час дискусії є сторонніми спостерігачами за аналітичною роботою решти, роблять несуттєві зауваження.

Середній рівень: студенти позитивно сприймають виконання теоретичного завдання засобами квесту; починають розмірковувати щодо розвитку сюжетної лінії, ситуацій, де можна «перевірити» теоретичні знання

головного героя; активні в обговоренні змісту тієї чи іншої веб-сторінки, вислуховують пропозиції інших членів підгрупи.

Високий рівень: студенти бажають виконувати теоретичний квест з педагогічної теми; активно згадують, що таке педагогічні категорії, їх якісне наповнення, починають аналізувати зміст теми; уважно ознайомлюються зі змістом тієї чи іншої категорії; пропонують розвиток сюжету, обґрунтовують свої думки; у колективному обговоренні займають лідерські позиції, активні в аналізі структури педагогічної категорії.

На констатувальному етапі педагогічного дослідження (вересень, 2018 р.) було здійснено перевірку теоретичних знань КГ (56 студентів груп МВ-118, МКС-118, МЗК-118, УЗ-118, МЛ-118 КПУ) та ЕГ (50 студентів груп МВ-118, МКС-118, МЗК-118, УЗ-118, МЛ-118 КПУ, 9 студентів групи ДО/м-18 МДУ).

На формуальному етапі педагогічного дослідження (жовтень, листопад, 2018 р.) у КГ було надано 10 годин для опанування педагогічних категорій: 2 години – лекція, 2 години – семінар, 6 годин – самостійна робота поза аудиторією, тобто мало місце традиційне навчання. В ЕГ було також надано 10 годин для оволодіння педагогічними категоріями: 4 години – створення квесту, 6 годин – самостійна робота поза аудиторією. Тобто мало місце використання *WebQuest-технології*.

На контрольному етапі педагогічного дослідження (грудень, 2018 р.) студенти КГ і ЕГ виконували контрольну роботу за темою «Основні категорії педагогіки вищої школи» однакового змісту. Час виконання – 45 хвилин. У табл. 1 подано розподіл студентів за рівнями сформованих теоретичних знань. Порівняння отриманих кількісних показників за початковим, низьким, середнім, високим рівнями здійснено з метою встановлення неоднаковості розподілу студентів КГ і ЕГ.

**Розподіл студентів контрольної і експериментальної груп
за рівнями сформованих теоретичних знань за темою
«Основні категорії педагогіки вищої школи»**

Рівні	КГ					ЕГ				
	Конст. етап		Контр. етап		Приріст, %	Конст. етап		Контр. етап		Приріст, %
	%	осіб	%	осіб		%	осіб	%	осіб	
Початковий	44,6	25	0	0	-44,6	-44,6	22	0	0	-44,0
Низький	37,5	21	25,0	14	-12,5	-12,5	20	4,0	2	-36,0
Середній	17,9	10	60,7	34	+42,8	+42,8	8	38,0	19	+22,0
Високий	0	0	14,3	8	+14,3	+14,3	0	58,0	29	+58,0

Насамперед, формуємо нульову гіпотезу H_0 , згідно з якою відсутні значні відмінності теоретичних знань студентів КГ і ЕГ. Ми припускаємо на рівні цієї гіпотези, що традиційне навчання студентів КГ та ЕГ засобами WebQuest-технології мають несуттєві розбіжності. Аналіз табличних даних свідчить, що необхідно прийняти, навпаки, альтернативну гіпотезу.

Ми приймаємо альтернативну гіпотезу H_1 , згідно з якою студенти КГ і ЕГ мають істотні відмінності в розподілі сформованих теоретичних знань за рівнями, а на теоретичні знання студентів ЕГ безпосередньо вплинула активна стратегія навчання з використанням проектно-конструктивного підходу під час виконання квесту за темою «Основні категорії педагогіки вищої школи».

Для перевірки статистично значущих результатів студентів КГ і ЕГ, які відрізняються між собою, використано χ^2 критерій [2]. Встановлено, що частота початкового та низького рівнів менше ніж 5, критерій для $k = 4$ та для $k = 3$ ми не застосовуємо. Проте, об'єднання початкового, низького та середнього рівнів сформованих теоретичних знань забезпечує дотримання умов застосування цього критерію. Значення статистики обчислюємо за формулою для $k=2$:

$$T_{23} = \frac{1}{n_1 n_2} \left[\frac{(n_1 O_{11} - n_2 O_{21})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{12} - n_2 O_{22})^2}{O_{12} + O_{22}} \right] =$$

$$\frac{1}{56 * 50} \left[\frac{(56 * 48 - 50 * 21)^2}{48 + 21} + \frac{(56 * 8 - 50 * 29)^2}{8 + 29} \right] \approx 23,58$$

Отже, одержано статистичне значення критерію для відповідних рівнів сформованих теоретичних знань у студентів, яке дорівнює $T = 23,58$ (КГ та ЕГ). Критичне значення критерію для одного ступеня вільності при рівні значущості $\alpha = 0,05$ дорівнює 3,84.

На рис. 1 відображено початковий, низький, середній і високий рівні сформованих знань студентів ЕГ, які опановували теоретичний найскладніший зміст педагогічних категорій засобами квесту, порівняно зі сформованими теоретичними знаннями з теми «Основні категорії педагогіки вищої школи» за традиційною методикою навчання у студентів КГ у закладі вищої освіти.



Рис. 1. Розподіл студентів контрольної й експериментальної груп за рівнями сформованих теоретичних знань за темою «Основні категорії педагогіки вищої школи»

До проведення експерименту на констатувальному етапі педагогічного дослідження в студентів контрольної групи за результатами контрольної роботи було виявлено таке: 44,6% мали початковий рівень, 37,5% – низький, 17,9% – середній рівень, високого рівня не зафіксовано.

У студентів ЕГ на етапі констатувального експерименту за результатами контрольної роботи виявлено таке: 44,0% мали початковий рівень теоретичних знань, 40% – низький, 16% – середній, високого рівня не зафіксовано.

Після проведення експерименту на контрольному етапі педагогічного дослідження встановлено таке: у студентів КГ був приріст теоретичних знань за високим рівнем – 14,3%, середнім – 60,7%, низьким – 25%. Іншими словами,

традиційне навчання студентів КГ забезпечує динаміку формування теоретичних знань.

На контрольному етапі педагогічного дослідження у студентів ЕГ встановлено, що високий рівень забезпечено у 58% студентів, середній – у 38%, низький – у 4%. Це відображає позитивну динаміку сформованих теоретичних знань, але на якіснішому рівні, ніж у КГ.

Отже, порівнюючи отримані дані щодо студентів КГ і ЕГ, можна стверджувати, що активна стратегія навчання з використанням проектно-конструктивного підходу засобами WebQuest-технології дає кращі результати, ніж традиційне навчання.

Висновки. Узагальнюючи результати педагогічного дослідження, ми дійшли висновку, що відповідні педагогічні умови, які створює викладач, впливають на зміну позиції студентів з пасивної на активну. Вони починають проектувати й конструювати теоретичні знання з опорою на власне критичне мислення. Усувається суперечність між прагненням до самостійності в доборі теоретичних знань з педагогіки вищої школи й жорсткими формами підготовки майбутніх педагогів; ми задовольняємо в повному обсязі право студента, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», на доступ до інформації (теоретичної) у педагогічній галузі знань, з критичним її аналізом щодо якості та достовірності. Викладач стає консультантом і відкриває базу для опанування студентами, створює педагогічні ситуації для її перевірки, осмислення, проектування та конструювання. Саме студентська критичність, активність, раціональність використання навчального часу, матеріалів інтернет-ресурсів сприяють підготовці педагога дошкільної освіти в сучасних умовах.

Перспективи подальших досліджень. На сьогодні існує інтерес до організації веб-орієнтованої діяльності в підготовці майбутніх фахівців, де основні її учасники повинні постійно опановувати навчальну, наукову, методичну інформацію з відкритих інтернет-ресурсів, зокрема, постійно звертатися до веб-сторінок. На підставі цього будуть створені студентами як короткотривалі веб-проекти за окремою темою або однією навчальною

дисципліною, так і довготривалі веб-проекти, які інтегрують у своєму складі горизонтальні зв'язки навчальних суміжних дисциплін, які викладають протягом одного-двох семестрів. При створенні студентом короткотривалого веб-проекту від нього очікують критичного підходу до вибору веб-сторінок та конструювання суттєвої фахової інформації відповідним способом. Довготривалий веб-проект уже потребує від студентів уточнення знань, розуміння внутрішніх зв'язків між складовими професійно орієнтованих знань, усебічного розуміння проблеми та її вирішення, уміння правильно обирати контент і формат. Викладачі для організації веб-орієнтованої діяльності мають опанувати такі частини роботи, як аналіз вихідної навчальної інформації за ознаками необхідності й достатності; формулювання цікавих завдань для студентів з опорою на їх знання та досвід; критичний вибір джерел інформації; алгоритм дій студентів; осмислення нового отриманого знання в контексті веб-проекту [18]. Для довготривалого веб-проекту необхідно буде заздалегідь навчити студентів порівнювати, наприклад, педагогічні явища та виявляти спільні ознаки й відмінності; групувати педагогічні явища за відповідними атрибутами, які не суперечать між собою; встановлювати відсутню педагогічну інформацію та знаходити її; узагальнювати навчальну інформацію на рівні абстрактних концептів; аналізувати помилки; формулювати нові завдання. Іншими словами, щоб реалізувати довготривалий веб-проект, необхідна попередня система вправ і завдань, на підставі яких може бути створений веб-проект, що передбачає інтеграцію знань, розширює знання, розвиває навички мислення студентів.

Література

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – Київ : Науковий світ, 2006. – 456 с.

2. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.

3. Гринчак С. І. Використання хмарних технологій в навчальному процесі [Електронний ресурс] / С. І. Гринчак. – Режим доступу: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1169 (дата звернення: 10.02.2019).

4. Кононец Н. В. Как создать электронный учебник : пособие по созданию электронных учебников для ресурсно-ориентированного обучения / Н. В. Кононец. – Saarbrücken, 2014. – 128 с.

5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / О. Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 255 с.

6. Литвинова С. Г. «Хмарні технології». Віртуальний кабінет вчителя математики / С. Г. Литвинова // Bulletin of the University of Cherkasy. – 2013. – № 8 (261). – Р. 77–82.

7. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами / С. Г. Литвинова // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – Симферополь, 2013. – Вып. 8. – С. 99–101.

8. Науменко Т. І. У дитячий садок прийшли новенькі / Т. І. Науменко. – Запоріжжя : ЛПС, 2002. – 72 с.

9. Семчук С. І. Проблема становлення комп'ютерних технологій в освіті: теоретичний і методичний аспект / С. І. Семчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Вип. 13. – С. 235–241.

10. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Анатасовой-Вуковой. – Москва : Медицина, 1980. – 232 с.

11. Спельчук О. В. Хмарні технології – нова парадигма у навчанні [Електронний ресурс] / О. В. Спельчук. – Режим доступу: <http://epkznu.com/wp-content/uploads//2015/03/Спельчук.pdf> (дата звернення: 10.02.2019).

12. Стрюк А. М. Використання хмарних технологій у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1. – С. 221–226.

13. Ткачук Г. В. Особливості організації навчальних ресурсів дистанційного курсу на базі платформи Moodle / Г. В. Ткачук // Інформаційно-комунікаційні технології навчання : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (23 травня 2014 р.). – Умань, 2014. – С. 90–92.

14. Фунтікова О. О. Cloud Computing: «хмарна» технологія та її ресурсно-орієнтовані можливості у підготовці майбутнього викладача з методик дошкільної освіти / О. О. Фунтікова, К. Й. Щербакова // Викладання методик дошкільної освіти : навч. посібник. – Мелітополь, 2016. – С. 111–115.

15. Шиненко М. А. Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителів (зарубіжний досвід) / М. А. Шиненко, Н. В. Сороко // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – Вип. 12. – С. 206–214.

16. Dodge Bernie Focus: Five Rules for Writing a Great WebQuest [Electronic resource]. – Mode of access: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/-326587/mod_resource/content/0/FOCUS_Five_Rules_for_Writing_a_Great_WebQuest.htm (date of request: 16.12.2018).

17. How does this theory differ from traditional ideas about teaching and learning? [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub1.html (date of request: 16.12.2018).

18. Pinantoan Andrianes Webquests – An Introductory Guide and Resources [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/webquests/> (date of request: 16.12.2018).

1.3. Формування професійно-етичної культури вихователя закладу дошкільної освіти

Актуальність дослідження. Професійна культура – це система професійних і ділових якостей людини, які реалізуються у трудовій діяльності; це міра та спосіб творчої самореалізації фахівця у різних видах діяльності та спілкування, спрямованих на засвоєння, створення та передачу професійних цінностей і нових технологій. Це духовний потенціал фахівця, його ціннісні орієнтації в професії. Професійна культура характеризує міру оволодіння представником тієї чи іншої професії способами розв’язання спеціальних задач й включає в себе загальні уявлення про соціальну значущість конкретного виду праці, уявлення про професійний ідеал, шляхи і засоби його досягнення; сукупність уявлень особистості про діючі норми у сфері професійної діяльності; розвиток почуття професійної гордості, професійної честі і відповідальності. Її сформованість пов’язують із спрямованістю і стійкістю соціально-значущих потреб, інтересів, цінностей, поглядів особистості; її психофізичними властивостями (здібності, спроможності) та розвитком психічних процесів (мислення, пам’ять, почуття, емоції, воля); повнотою і глибиною засвоєних психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок, набутим досвідом; соціальною активністю.

Педагогічна культура є найважливішим показником професійної придатності фахівця, за родом своєї діяльності пов’язаного із процесом навчання та виховання дітей і дорослих. Обов’язковим елементом педагогічної культури виступає педагогічна етика – кодекс поведінки, що забезпечує моральний характер тих взаємин, які мають місце у діяльності. Основне її призначення – зорієнтувати працівників освітньої галузі на високоморальну професійну поведінку задля успішного виконання професійних обов’язків, у виборі допустимих засобів і методів роботи з дітьми [3; 4].

Вивчення наукових джерел показало, що кінець ХХ – початок ХХІ століття прикметний активною розробкою педагогічної етики учителя. Науковці (Л. Бондар, Т. Белоусова, Є. Бондаревська, В. Буряк, Г. Васянович, В. Гриньова, Е. Донцов, Н. Дудник, Ю. Єлисеєва, В. Радул, Т. Сидоренко, О. Синиця, І. Чернокозов та ін.) розглядають знання про мораль як основу, що визначає власну позицією педагога у системі професійних відносин зі своїми колегами, вихованцями та їхніми батьками [2; 3; 4; 5; 6; 8; 7; 9; 19; 20; 25]. Проблема ж професійно-етичної культури вихователів закладів дошкільної освіти у вітчизняній педагогіці не набула широкого наукового висвітлення. Окремі її аспекти розкрито у наукових публікаціях О. Бобир, К. Коновалової, О. Кононко, Ю. Косенко, Т. Поніманської, Ю. Смолянко, А. Федорович та інших. За висновками учених проявом професійно-етичної культури вихователя є його висока моральність і духовність, які впливають на створення сприятливого морально-психологічного клімату не лише у конкретній віковій групі дошкільників, а й в освітньому закладі; культура педагогічної взаємодії як культура мовлення та знання правил спілкування з усіма суб'єктами педагогічного процесу; культура поведінки [1; 10; 11; 12; 13; 14; 18; 22; 24].

Багаторічні педагогічні спостереження за роботою вихователів у закладах дошкільної освіти міста Маріуполя дозволили виявити суперечності:

– між розумінням вихователями значущості професійної етики у щоденній роботі й сформованим досвідом етичної поведінки, який сприяє покращенню педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу;

– між потребою закладів дошкільної освіти у вихователях з високим рівнем сформованості професійно-етичної культури і відсутністю системної роботи з педагогічними кадрами щодо її формування;

– між потребою українського суспільства у вихователях із високим рівнем професійно-етичної культури і недостатньою розробкою теоретико-методичних засад її формування.

Таким чином, аналіз наукової літератури із проблеми педагогічної культури, який виявив недостатню увагу українських дослідників до розробки

такого важливого наукового напрямку як професійно-етична культура вихователя, а також з'ясовані суперечності, визначили актуальність наукового дослідження з теми «Формування професійно-етичної культури вихователя закладу дошкільної освіти». Його *мета* полягала у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов формування професійно-етичної культури вихователів. Згідно нашого наукового припущення, такими умовами можуть бути:

1. Формування у вихователів усвідомленого розуміння сутності професійно-етичної культури, її значущості у професійній діяльності, набуття досвіду етичної поведінки через систему освітніх заходів та спеціальних практичних занять.

2. Запровадження у закладі дошкільної освіти дії «Кодексу професійної етики вихователів», організація професійної діяльності педагогів за визначеними у ньому правилами.

3. Розробка та виконання індивідуальних програм особистісного самовдосконалення професійно-етичної культури вихователя.

Теоретична частина роботи. У тлумачних словниках поняття «етика» визначається як філософське учення про мораль; як сукупність норм поведінки (зазвичай стосовно до якої-небудь суспільної групи) [21]. Це наука про ставлення людини до самої моралі, тобто «про те, який смисл, яку внутрішню необхідність вбачає людина в прийнятті тих або інших моральних норм, на чому ґрунтує свій вибір, звідки взагалі виникає в неї потреба в моральному самозбереженні» [15]. Мораль виступає одним із найважливіших, тонких і суперечливих компонентів регуляції відносин між людьми. Із розвитком будь-якої професії формуються професійні норми, вимоги, правила до її представників. Під ними науковці розуміють порядок внутрішньої регуляції на основі правильного – етичних ідеалів. Професійною етикою називають кодекси поведінки, що забезпечують моральний характер тих взаємин між людьми, які мають місце у їхній професійній діяльності. Її основне призначення – сприяти успішному виконанню професійних обов'язків, активізувати здібності

особистості для самостійної орієнтації в поведінці, для вибору засобів і методів досягнення мети. Педагогічна етика – це сукупність норм і правил поведінки педагога, яка забезпечує моральний характер педагогічної діяльності і взаємовідносин, що зумовлюються педагогічною діяльністю [7]. За В. Сухомлинським, етика для педагога – це «практична філософія виховання» [23].

У процесі дослідження було встановлено, що науковці спільні у думці, що моральні почуття педагога – це прояв його духовності в діяльності. Умовно їх поділяють на декілька груп: перша – почуття, які регулюють його відношення до своєї професії (професійний обов'язок, відповідальність, моральні мотиви, ціннісні орієнтації); друга – почуття, які визначають його відношення до себе як представника педагогічної професії (самокритичність, гордість за свою професію, професійна честь, гідність); в окрему групу об'єднують почуття педагога, які відображають його відношення до суб'єктів педагогічного процесу (повага, толерантність, доброзичливість тощо). В основі професійної етики вихователя лежить знання моральних вимог, норм, правил професійної поведінки, які виконують роль висхідних орієнтирів у світі цінностей і є передумовою відповідального ставлення до власної поведінки і поведінки інших [5; 7; 15; 26; 27].

Педагогічна діяльність прикметна дотриманням етичних принципів – найбільш змістовних орієнтирів поведінки педагога, які визначають спрямованість його щоденної роботи з усіма суб'єктами педагогічного процесу. За Ю. Єлисеєвою – це принципи благодіяння (любові), не насилля, автономії, порядності, компетентності [9, с. 814-818]. До зазначеного переліку додамо *принцип гуманізму* як основу педагогічної моралі, що передбачає віру вихователя в кожного вихованця, в його потенційні можливості; *принцип педагогічного оптимізму*, який ґрунтується на джерелах радості, на схильності в усьому бачити позитивне і світле, на вірі в успіх дитини; *принцип колективізму*, який проголошує пріоритет інтересів спільноти дошкільників певної вікової групи, проте не заперечує саморозвитку й самовизначення

особистості кожної дитини, сприяє розвитку індивідуальної неповторності вихованців, виконує захисну роль щодо інтересів і прагнень дитини [12].

Професійна етика вихователя є цілісним врівноваженням його моральних почуттів, свідомості і поведінки. Етичні засади його поведінки набувають великого значення при роботі з дітьми, колегами, адміністрацією та батьками. Вихователь – відповідальний за свою діяльність та манеру поведінки. Така відповідальність є загальноприйнятною. У своїй роботі педагог повинен враховувати прийняті професійні правила, обов'язки, норми поведінки. Вихователям необхідно ретельно стежити за своїми діями і вчинками, контролювати свої емоції (насамперед негативних проявів), жести і міміку. Для дітей дошкільного віку він беззаперечний авторитет, який необхідно підтримувати не лише знанням своєї професії, а й своєю поведінкою, яка завжди є зразком для наслідування.

Вивчення наукової літератури та педагогічної практики дає підстави для виокремлення основних форм прояву моралі у професійній діяльності вихователя. Ідеться про:

- моральні цінності як уявлення про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою життєвих явищ, моральної гідності і вчинків;

- професійний обов'язок, у якому концентруються уявлення про сукупність вимог і моральних приписів, які пред'являє суспільство до особистості вихователя, до виконання ним своєї педагогічної роботи, до рівня своїх професійних знань та вмій, до свого професійного зростання;

- моральний обов'язок, яким є творення добра на засадах чуйності, сердечності, чуйності, добровільності і дієвості;

- професійна честь і гідність – поняття, які виражають не лише усвідомлення вихователем своєї значущості в професії, але і суспільне визнання, суспільну повагу його моральних заслуг і якостей, громадську виконання ним свого професійного обов'язку;

– педагогічна справедливість – одна з найхарактерніших рис вихователя, яка є проявом уваги і поваги, справедливого, неупередженого ставлення до вихованців;

– педагогічний авторитет – це моральний статус вихователя серед своїх вихованців, їхніх батьків, колег-педагогів і керівника закладу освіти;

– педагогічний такт як особливе уміння будувати свої відносини з усіма суб'єктами педагогічного процесу й, насамперед, дошкільниками;

Про педагогічний такт – детальніше. Його характеризуємо як чуття міри у поведінці і діях педагога, у застосуванні оптимальних способів педагогічного впливу на вихованців, яке включає в себе гуманність, повагу гідності дитини, справедливість, витримку й самовладання по відношенню до дітей, їхніх батьків і колег. Це одна із форм педагогічної моралі, в якій воєдино злиті моральна свідомість і дія. Тактовна поведінка проявляється у зовнішньому вигляді вихователя, в умінні швидко і правильно оцінити педагогічну ситуацію, водночас не поспішати з висновками про вчинки чи здібності дитини; в умінні стримувати свої почуття і не втрачати самовладання у складних педагогічних ситуаціях; у поєднанні чуйного ставлення й розумної вимогливості до дітей; у знанні вікових та індивідуальних особливостей дітей; у витримці і врівноваженості поведінки; у гнучкості і коректності поведінки; у стилі педагогічного спілкування; в умінні слухати і чути дитину; у взаєморозумінні з колегами, керівництвом освітнього закладу, батьками вихованців. Це неприпустимість крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. Вихователь, якому властиве відчуття міри, неухильно вимагає від своїх вихованців дотримання правил поведінки, бути організованими й дисциплінованими, виявляючи при цьому розсудливість і спокій. Він завжди доброзичливий, але не ліберальний; чемний і делікатний, але не улесливий, охочий на похвалу, але не захвалює малюків. Сутність педагогічного такту – в творчому вмінні обирати у кожному конкретному випадку таку лінію поведінки, такий підхід у взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу (за допомогою слова, тону, погляду, жестів, міміки тощо), які не образять, не

принизять, а викличуть почуття розуміння і довіри. Педагогічний такт є регулятором прояву поведінки вихователя і засобом, за допомогою якого дошкільний педагог може організувати вплив на особистість дитини. За нашими науковими спостереженнями прояв вихователем педагогічного такту характеризується:

Гуманістичною спрямованістю педагогічних дій і взаємодії вихователя.

В ній виявляється повага до особистості кожної дитини, батьків вихованців, колег-педагогів, керівників і співробітників освітнього закладу, прагнення зберегти їхню людську гідність. Це прояв людяності без зарозумілості. Гуманістично зорієнтований у своїй взаємодії з дошкільниками педагог прагне встановити духовний контакт з кожним вихованцем, відчувати дитину, розпізнавати її настрої, бажання і прагнення, що надзвичайно важливо у стосунках із хворобливими, дратівливими, гіперактивними дітьми, з тими, хто важко зникає до виконання встановлених правил поведінки, неадекватно оцінює власні вчинки.

Оптимізмом педагогічної взаємодії, вірою в потенційні можливості усебічного й гармонійного розвитку кожного вихованця, готовністю допомогти кожній дитині стати сьогодні кращою аніж учора, відчуті свої маленькі досягнення, набуті впевненості у собі.

Опертям на позитивне в дитині. Умінням побачити й відчуті позитивне в дитині, помітити і відзначити її досягнення, урахувати кращі риси кожного у взаємодії з дітьми різного характеру і темпераменту, з різними проявами поведінки.

Єдністю вимог і поваги до дитини. Це педагогічна позиція, яка передбачає бути водночас добрим, турботливим, поважливим й послідовним у вимогах, які пред'являються до дітей. Це вимогливість без причепливості.

Гармонією суворості, ніжності, теплоти й ласки до дітей, умінням не переборщити.

Педагогічною витримкою й передбачливістю, які сприяють вибору розумного рішення у різних ситуаціях щоденного спілкування з дітьми і

дорослими. Стриманий вихователь спроможний контролювати свої емоції і дії, бути критичним до себе й чуйним до дітей. Передбачливість як здатність подумки уявити можливі наслідки своїх слів і вчинків дає змогу значно зменшити моральні втрати під час педагогічної взаємодії [1; 12].

Проявляти педагогічний такт у роботі вихователю, на нашу думку, допомагає його соціальна компетентність. За О. Кононко, про її сформованість свідчать: *прояв поваги до дошкільника* (до дитини треба ставитися як до цінності, визнавати за нею право на помилку, бачити її чесноти і досягнення, сприймати такою, якою вона є, вірити у її можливості, визнавати її право мати свою точку зору, таємниці, не принижувати її гідність); *розуміння вихованця* (орієнтація у його сильних і слабких сторонах, відчувати стан, настрої, прогнозувати ймовірну тактику поведінки, виявляти проникливість, чуйність); *надання допомоги і підтримка дитини* (сприяння повноцінній життєдіяльності дитини у закладі дошкільної освіти, створення атмосфери безпеки й довіри, опертя на її сильні сторони, без підкреслення слабких); *уміння домовлятися з вихованцем, укласти з ним угоду* (запобігати конфліктам та з найменшими емоційними втратами розв'язувати їх, уникати загострень взаємин, активно слухати дитину, сприяти рівноправним партнерським стосункам); *наявні перцептивні уміння* (спостережливість, сприйнятливність, уміння відчувати стан дитини, адекватно на нього реагувати); *бути самим собою* (зберігати свою індивідуальність, своєрідність, проявляти принциповість в ситуаціях дитячого капризування чи тиску, мати своє особистісне і професійне обличчя) [11].

У дослідженні виходимо із того, що професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти – це поле довіри дітей, їхніх батьків, колег-педагогів, керівників. В. Сухомлинський писав: «Моя влада над дитиною – це здатність дитини реагувати на моє слово, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, суворим і вимогливим, і завжди мусить бути правдивим і доброзичливим. Я твердо вірю в те, що виховати дитину можна насамперед ласкою, довірою, добром» [17]. Зауважимо, довіра – це надзвичайний феномен людських стосунків. Як етична категорія, вона відображає моральні стосунки

між людьми. Як категорія психологічна, відображає впевненість у порядності й доброзичливості іншої людини (ми хочемо, щоб нас розуміли і підтримували, хочемо бути захищеними, хочемо, щоб нам довіряли). Довірчими називають такі відносини, в основі яких – моральний кредит, добровільні взаємні зобов'язання, які суспільство пред'являє до особистості. Довіра у вихованні – це відношення вихователя до дітей, в основі якого глибока повага і щире переконання, що кожен вихованець має широкі можливості для різнобічного гармонійного розвитку. Отже, довіра – це почуття, могутній і важливий виховний засіб, ключик до особистості дитини і її батьків. Зауважимо, що довіра – крихка річ. Заслужити вихователю довіру дітей і їхніх батьків – справа довготривала, а зруйнувати її можна в одну мить. Спільна діяльність уможливується встановленням довірчих відносин між суб'єктами взаємодії. Адже довіра – це внутрішнє відчуття надійності, впевненості, віри. Підтримання довіри – складний процес взаємодії вихователя з дітьми та їхніми батьками. В основі цього процесу – висока мораль педагога. Відтак, вихователь має бути не лише кваліфікованим фахівцем, професіоналом своєї справи. Він повинен володіти високим рівнем професійно-етичної культури, яка не дається від природи, а формується під час фахового навчання, в професійній діяльності, шляхом реалізації індивідуальної програми особистісного і професійного зростання.

Базовими поняттями нашої наукової розвідки є *професійно-етична культура* та *професійна поведінка вихователя*. На підставі аналізу наукових праць О. Бондаревської, В. Буряка, Г. Васянович, Ю. Смоляно, В. Чернокозової, І. Чернокозова, І. Шарової, Л. Шарової та інших, багаторічних педагогічних спостережень, проведених у закладах дошкільної освіти міста Маріуполя *професійно-етичну культуру вихователя* розуміємо як *інтегративну якість його особистості, яка забезпечує продуктивну педагогічну діяльність через професійну поведінку*. Професійна поведінка, на засадах етичних норм, упорядковує дії вихователя, визначає межі його свободи в професії. *Професійну поведінку* вихователя розглядаємо як прояв його *професійної-етичної культури*,

як певний спосіб дій у професійному середовищі, як стиль його діяльності, що відображає характер ціннісного відношення до усіх суб'єктів педагогічного процесу, практичний вибір педагогом доцільної форми вираження своєї позиції в професійній діяльності. У дослідженні *професійно-етичну культуру вихователя* позиціонуємо як структуроване особистісне утворення у єдності декількох компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного і особистісно-поведінкового. Усі вони перебувають у нерозривному зв'язку і підлягають керованому процесу забезпечення їхнього якісного формування і вдосконалення. *Ціннісно-мотиваційний* компонент – це сукупність педагогічних цінностей, які є орієнтирами, на основі яких вихователь організує свою діяльність, зокрема, усвідомлене розуміння дошкільного дитинства як пріоритетної педагогічної цінності та дотримання принципу «не нашкодь». Це стала професійна мотивація, розуміння цінностей професії вихователя; усвідомлення значущості професійно-етичної культури в роботі, зокрема в педагогічній взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу. Він характеризує прагнення вихователя мати авторитет серед дітей, їхніх батьків, колег-педагогів. *Когнітивний* компонент охоплює систему загальних знань про педагогічну культуру, професійну етику, професійно-етичну культуру вихователя, способи її трансформації у практичну площину діяльності. Це усвідомлене розуміння вихователем тих обов'язків, дотримання тих вимог, норм і приписів, які впливають із сутності його професійної ролі. *Особистісно-поведінковий* компонент активує знання педагогом професійної етики у практичну площину його діяльності; характеризує особисту відповідальність вихователя за свої педагогічні дії, вчинки, поведінку та їх наслідки, особисту самодисципліну в роботі; постає як комплекс способів педагогічної взаємодії та взаєморозуміння з усіма суб'єктами педагогічного процесу на засадах норм Кодексу професійної етики педагогів дошкільної освіти; визначає спрямованість вихователя на безперервність самовдосконалення професійної поведінки.

Експериментальна частина роботи. На констатувальному етапі дослідження було визначено критерії та показники професійно-етичної культури вихователів, які представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії та показники професійно-етичної культури вихователя

Компоненти професійно-етичної культури	Критерій оцінки компонента	Показники критерію
Ціннісно-мотиваційний	Ціннісні орієнтації в професії, мотивація вибору професії вихователя.	<p>Визнання своєрідності дошкільного дитинства як пріоритетної педагогічної цінності, гуманістична спрямованість діяльності. Сталість професійного вибору, робота вихователя за покликанням, захопленість дошкільною справою.</p> <p>Наявність особистих цілей в професійній діяльності, критичне ставлення до своєї роботи. Ставлення до дитини як до суб'єкта педагогічного процесу. Особиста відповідальність за результати виховання та навчання дошкільників.</p>
Когнітивний	Компетентність з питань професійно-етичної культури вихователя дошкільного навчального закладу	Знання сутності педагогічного педагогічної культури та професійної етики, компонентів структури професійно-етичної культури вихователя та їх змісту, знання правил професійної поведінки, розуміння їх педагогічної значущості у щоденній професійній роботі.
Особистісно-поведінковий	Особиста відповідальність за свою професійну поведінку і вчинки. Дотримання в роботі професійної етики, прояв педагогічного такту.	<p>Дотриманням норм професійної етики. Педагогічна взаємодія з усіма суб'єктами прикметна взаєморозумінням, товариськістю, доброзичливістю, тактовністю, справедливістю. Прояв почуття міри в педагогічній взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу. Педагогічні дії і вчинки виважені, педагог стриманий, уміє управляти своїм емоційним станом і поведінкою; об'єктивно оцінює педагогічні ситуації, дії і вчинки дітей і колег-педагогів; уміє слухати і чути усіх суб'єктів педагогічного процесу. Володіння рефлексивними уміннями, самоорганізація власної діяльності, прагнення до вдосконалення своєї професійної поведінки.</p>

За визначеними критеріями та показниками описано зміст можливих рівнів сформованості професійно-етичної культури вихователів. Для їх позначення обрано терміни: низький, середній і високий, а характеристика представлена у таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика рівнів сформованості професійно-етичної культури вихователя

Рівень	Характеристика
Високий	<p>Професійна діяльність за покликанням, захопленість дошкільною справою, глибоке розуміння своєрідності дошкільного дитинства, визнання його пріоритетною педагогічною цінністю. Вихователь не лише глибоко усвідомлює цінності своєї професії, значущість основних норм професійної поведінки, але й повсякчас їх дотримується.</p> <p>Глибоке розуміння сутності педагогічної культури, професійно-етичної культури вихователя, змістовної характеристики її компонентів.</p> <p>Дотримання вихователем етичних норм професійної поведінки з усіма суб'єктами педагогічного процесу. Прояв взаєморозуміння, доброзичливості, тактовності, справедливості, об'єктивність в оцінці дій і вчинків дітей і колег. Уміє слухати і чути своїх вихованців, їхніх батьків і колег. Добре володіє способами педагогічної рефлексії, організований в роботі, прагне удосконалювати свою професійну поведінку.</p>
Середній	<p>Педагог позитивно ставиться до своєї професії. Працює із задоволенням. Розуміє і усвідомлює педагогічні цінності своєї професії. Має неглибокі знання про сутність педагогічної культури й професійно-етичної культури зокрема. Дотримується правил професійної поведінки, але інколи мають місце окремі неетичні прояви. Недостатнім є прагнення зрозуміти кожну дитину, мають місце часткові прояви некоректної поведінки з дітьми. Про педагогічну рефлексію має обмежені знання, до її способів звертається за ситуацією. Знає, що необхідно покращити в своїй професійній поведінці.</p>
Низький	<p>Вибір професії не умотивований, в ЗДО прийшов працювати за збігом обставин. Щоденна діяльність характеризується негативним або байдужим відношенням норм професійної поведінки. У роботі мають місце конфліктні ситуації з батьками вихованців, колегами. Буває некоректним у відношеннях з дітьми. Знання про педагогічну рефлексію вкрай обмежені, її способи в професійній діяльності не використовує. Не бачить необхідності покращувати свою професійну поведінку</p>

Використання низки дослідницьких методів та спеціальних методик (анкетування, дослідницькі опитування і бесіда, педагогічне спостереження, метод експертної оцінки, авторська методика вивчення мотиву вибору професії

вихователя «Мій шлях до професії вихователя» та ін.) дозволило зібрати доволі повну інформацію про професійно-етичну культуру педагогів й визначити рівні її сформованості.

У таблиці 3 представлено показники рівнів сформованості професійно-етичної культури вихователів в експериментальному і контрольному ЗДО за результатами констатувального експерименту.

Таблиця 3

Рівні сформованості професійно-етичної культури вихователів
(за результатами констатувального експерименту)

Рівні / Експ.бази	Експериментальний ЗДО № 125 12 респондентів	Контрольний ЗДО № 163 12 респондентів
Високий	2 особи = 16,7%	4 особи = 33,3%
Середній	7 осіб = 58,3 %	6 осіб = 50%
Низький	3 особи = 25 %	2 особи = 16,7%

За нашими даними *високий* рівень професійно-етичної культури вихователів виявлено у 16,7 % вихователів Е-ЗДО і 33,3% у педагогів К-ЗДО. До цієї умовної групи респондентів увійшли вихователі стаж роботи яких у системі дошкільної освіти складає від 10 до 30 років. Усі вони працюють за покликанням, а дошкільна справа стала для кожного із них справою життя. Вони розуміють своєрідність дошкільного періоду життя дитини, а потенційні можливості кожного малюка до всебічного розвитку вважають пріоритетною педагогічною цінністю. Їхнім професійним кредо є віддане служіння дошкільній справі, довіра дітей і батьків, їхня повага. Педагогічну культуру респонденти цього рівня розглядають як важливу складову професіоналізму й пов'язують її зміст зі своїм загальним культурним розвитком, теоретичними знаннями, досвідом практичної роботи. Професійно-етичну культуру вважають особистісною якістю, проявом якої є щоденна поведінка. Педагоги цієї групи дотримуються етичних норм педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу, вони доброзичливі, тактовні, коректні, ввічливі у

спілкуванні, справедливі в оцінці дій і вчинків дітей і колег. Їхня професійна поведінка прикметна почуттям міри у вчинках, діях, ставленні до інших. Вони спроможні до рефлексивних дій, вбачають необхідність у самоаналізі своєї професійної поведінки, що удосконалює їхній професіоналізм.

Середній рівень професійно-етичної культури вихователів визначено у 58,2% вихователів Е-ЗДО і у 50% педагогів К-ЗДО. До цієї умовної групи увійшли педагоги із стажем роботи від 5 до 9 років. Вони позитивно зорієнтовані на професію, працюють із задоволенням. Педагогічною цінністю вважають особистість дошкільника, її усебічний розвиток. Про педагогічну культуру розмірковують конкретними прикладами (вихователь володіє досконалим мовленням, володіє інноваційним мисленням, прагне бути прикладом для дітей). Професійно-етичну культуру вихователя характеризують як його досконалу поведінку, прояв педагогічного такту та культуру спілкування. Педагогічні дії і вчинки таких педагогів через певні обставини можуть мати неетичні прояви (окрики на дітей, надто емоційний, не завжди коректний тон спілкування із колегами). Знання про педагогічну рефлексію обмежені, до її способів звертаються вкрай рідко. Самоаналізом своєї поведінки займаються ситуативно, з-за певних обставин. Особливого прагнення щодо вдосконалення професійної поведінки не виявляють.

Низький рівень професійно-етичної культури вихователів визначено у 25% вихователів Е-ЗДО і 16,7% у педагогів К-ЗДО. За нашими даними це вихователі, які мають досвід роботи в дошкільній освіті до 5 років і на роботу до ЗДО вони, у переважній більшості, прийшли через збіг обставин. Проте, поступово, опановуючи професію, прагнуть пізнати ази дошкільної справи. Розуміють свою відповідальність за якість організації педагогічного процесу, усвідомлюють, що в центрі уваги вихователя – дитина, її різнобічний розвиток. На практиці реалізувати особистісно-орієнтований підхід до дітей їм не завжди вдається. Їхні знання про професійно-етичну культуру вихователя – обмежені, її вони пов'язують із поведінкою на роботі, із спілкуванням з дітьми і дорослими. До педагогічної рефлексії в роботі не звертаються, оскільки мало

що про неї знають. Самовдосконаленням своєї професійної поведінки спеціально не займаються.

Аналіз кількісних показників визначених рівнів професійно-етичної культури вихователів показав, що у педагогів експериментального і контрольного закладів дошкільної освіти переважає середній рівень, а в Е-ЗДО високим є показник низького рівня – 25%. Проведені дослідницькі пошуки дозволили зробити висновок, що вихователі потребують цілеспрямованої системної і послідовної освітньої роботи, зміст якої сприяв би усвідомленому розумінню сутності професійно-етичної культури, її значення для успішної професійної діяльності. Така робота, на нашу думку, повинна розширити й поглибити професійні знання та вміння педагогів про: педагогічні цінності професійної діяльності вихователя; педагогіку добра, довіри, взаєморозуміння і толерантності; педагогічну культуру й професійно-етичну культуру вихователя, зокрема; педагогічний такт, норми і правила професійної поведінки вихователя; культуру педагогічного спілкування; особистісну і професійну педагогічну рефлексію, способи психічної саморегуляції, практичне їх застосування. Формування професійно-етичної культури вихователів ми пов'язували і з поглибленням їхніх теоретичних знань, засвоєнням норм і правил професійної етики, набуттям досвіду тактовних педагогічних дій. Окрім цього, кожен вихователь повинен визначити особистісний вектор самовдосконалення своєї професійно-етичної культури.

На формувальному етапі дослідження було поставлено *мету* експериментально перевірити педагогічну ефективність спеціально створених організаційно-педагогічних умов формування у вихователів професійно-етичної культури й визначено такі завдання:

1. Розробити технологічну модель реалізації організаційно-педагогічних умов формування професійно-етичної культури вихователів.
2. Експериментально перевірити педагогічну ефективність розробленої технологічної моделі реалізації організаційно-педагогічних умов формування

професійно-етичної культури вихователів у практиці роботи закладу дошкільної освіти.

Виконання першого завдання було пов'язане із методом педагогічного моделювання, яке в педагогічному дослідженні виступає засобом розв'язання дослідницьких завдань шляхом побудови структурно-логічної схеми взаємопов'язаних цілей, принципів, підходів реалізації педагогічних умов, форм діяльності [16]. Його суть – у розробці технологічної моделі, яка являє собою схематичну побудову дослідницької роботи, що спрямована на реалізацію організаційно-педагогічних умов формування професійно-етичної культури вихователів. Розроблена нами модель формування професійно-етичної культури вихователя зображена на рисунку 1.

Експериментальна робота була заґрунтована на дотриманні принципу послідовності у проведенні теоретичних і практичних занять, реалізації аксіологічного, індивідуального, компетентнісного, практико-орієнтованого і діяльнісного підходів. Робота з педагогічними кадрами передбачала проведення низки освітніх заходів та спеціальних занять, які були систематизовані у відповідності до компонентів професійно-етичної культури вихователів. Групові організаційно-методичні заходи для вихователів проводилися один-два рази на місяць, індивідуальна робота з вихователями була поточною.

Виконання першої організаційно-педагогічної умови, а саме: формування у вихователів усвідомленого розуміння сутності професійно-етичної культури, її значущості у професійній діяльності, набуття досвіду етичної поведінки через систему освітніх заходів та спеціальних практичних занять, – забезпечено індивідуальними розповідями-презентаціями вихователів про особистий вибір професії «Мій шлях до професії вихователя»; проведенням педагогічних дискусій «Педагогічні цінності вихователя закладу дошкільної освіти» і «Педагогічна мораль в дії: етична поведінка вихователя – яка вона?», лекцією «Етичні знання як передумова становлення моральної свідомості та прояву педагогічного такту вихователя», стендовими консультаціями «Педагогічний такт як компонент професійно-етичної культури вихователя» і «Прості секрети

безконфліктності», проведенням семінару-практикуму «Етика педагогічного спілкування» та психолого-педагогічного тренінгу «Професійно-етична культура вихователя».

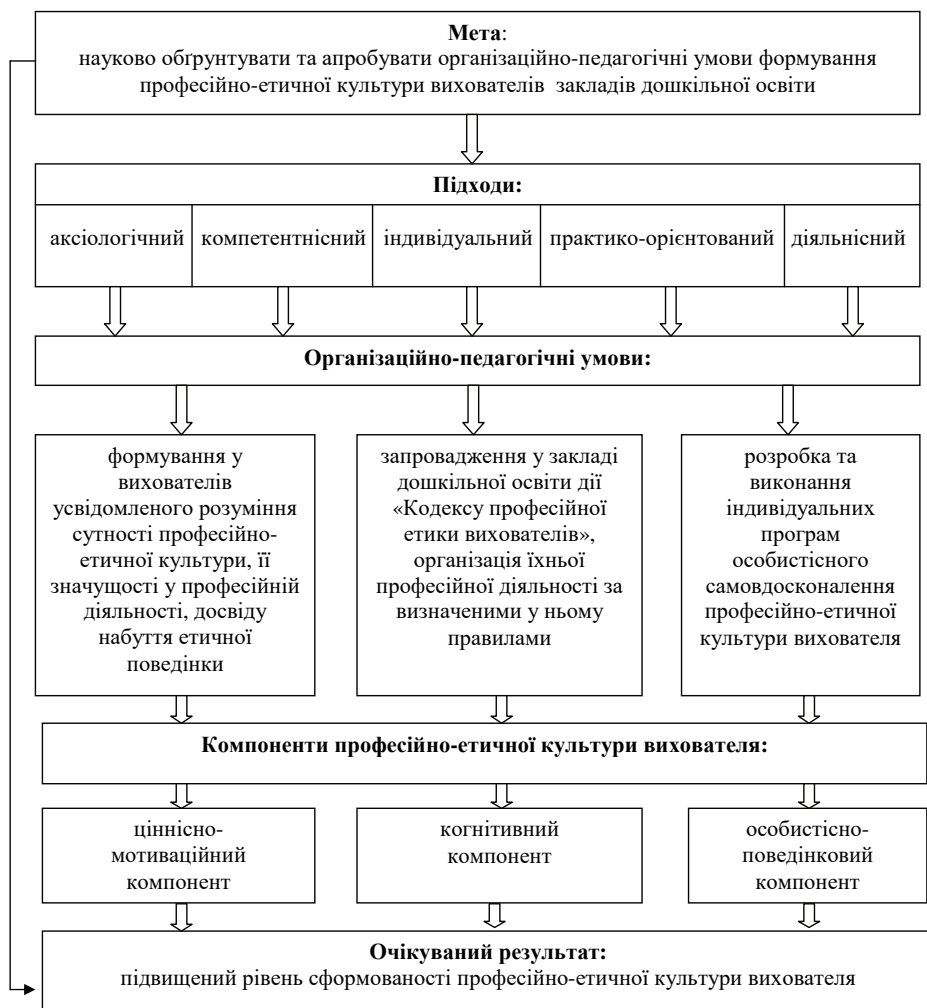


Рис. 1. Технологічна модель формування професійно-етичної культури вихователів

Друга організаційно-педагогічна умова (запровадження у закладі дошкільної освіти дії «Кодексу професійної етики вихователів», організація

їхньої професійної діяльності за визначеними у ньому правилами), передбачала розробку Кодексу, публічне його обговорення із вихователями, прийняття до виконання встановлених етичних норм і правил. Їх ми визначили такими:

1. Умотивований вибір професії вихователя, робота у ЗДО за покликанням.

2. Любов до дітей – основа професійного кредо.

3. Життя і здоров'я, усебічний розвиток вихованців – найважливіші педагогічні цінності.

4. Опертя на позитивне в дитині, педагогічний оптимізм.

5. Бездоганне виконання професійних обов'язків, особиста відповідальність за якість і результати педагогічної роботи.

6. Висока вимогливість до себе, постійне прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення, самоосвіти.

7. Висока особиста самоорганізація і дисципліна.

8. Досконала мовленнєва культура, майстерне володіння словом, уміння слухати і чути усіх суб'єктів педагогічного процесу.

9. Висока міра особистої відповідальності за свої слова, дії і вчинки, демократичний стиль спілкування.

10. Самопостережливість, постійне звернення до педагогічної рефлексії, опертя на результати самоаналізу при плануванні програми особистісного і професійного саморозвитку.

11. Саморегуляція свого психоемоційного стану, прояв педагогічної витримки.

12. Виважена лінія професійної поведінки, яка підтримує і захищає професійну честь і гідність.

13. Поважливе ставлення до своїх вихованців, їхніх батьків, колег, прояв педагогічного такту.

14. Професійна компетентність, правомірність і доцільність педагогічних дій, справедливість і об'єктивність.

15. Недоторканність особистого життя, обраний спосіб життя не повинен шкодити престижу професії, заважати виконанню професійних обов'язків.

Третя організаційно-педагогічна умова передбачала розробку індивідуальних програм особистісного самовдосконалення професійно-етичної культури вихователя. Вихователям було рекомендовано структурувати індивідуальну програму самовдосконалення своєї професійно-етичної культури за визначеними компонентами, з урахуванням власних інтересів і потреб. Педагогам запропоновано за кожним компонентом професійно-етичної культури визначити форми самостійної роботи, які будуть спрямовані на розширення теоретичних знань та набуття досвіду етичної поведінки в професійній діяльності. Як приклад, наведемо одну із таких програм.

Індивідуальна програма самовдосконалення професійно-етичної культури вихователя групи № 7 «Чомучки» ЗДО №125 К. М. Кобещанової.

1. Написати рефлексивний роздум «Носієм яких цінностей є вихователь? Які педагогічні цінності сповідаю я».

2. Систематизувати свої теоретичні знання у площині поняттєвого ланцюжка: «мораль» – «етика» – «педагогічна культура» – «професійно-етична культура вихователя» – «професійна поведінка вихователя».

3. Розробити етичні правила педагогічної взаємодії з дітьми та їхніми батьками, щоденно їх дотримуватися.

4. Розширити теоретичні знання з педагогічної рефлексії, опанувати декількома її техніками.

Контрольна перевірка запровадження експериментальної технологічної моделі реалізації організаційно-педагогічних умов дала підстави стверджувати, що вони помітно вплинули на рівень сформованості професійно-етичної культури вихователів в експериментальному закладі дошкільної освіти. Матеріали обстеження професійно-етичної культури вихователів у контрольному закладі дошкільної освіти свідчать, що суттєвих змін у респондентів не відбулося. Цей педагогічний факт ілюструють дані представлених нижче таблиць 4, 5, 6.

Таблиця 4

**Динаміка рівнів сформованості
професійно-етичної культури вихователів в Е-ЗДО
(до і після формувального експерименту)**

Рівні / Експ.бази	На констатувальному етапі 12 респондентів	Після формувального етапу 12 респондентів
Високий	2 особи = 16,7 %	9 осіб = 75 %
Середній	7 осіб = 58,3 %	3 особи = 25 %
Низький	3 особи = 25%	не виявлено

Таблиця 5

**Динаміка рівнів сформованості
професійно-етичної культури вихователів в К-ЗДО
(до і після формувального експерименту)**

Рівні / Експ.бази	На констатувальному етапі 12 респондентів	Після формувального етапу 12 респондентів
Високий	4 особи = 33,3%	4 особи = 33,3 %
Середній	6 осіб = 50 %	7 осіб = 58,3 %
Низький	2 особи = 16,7%	1 особа = 8,4%

Таблиця 6

**Порівняльна динаміка рівнів сформованості
професійно-етичної культури вихователів
в Е-ЗДО і К-ЗДО
(за результатами контрольного експерименту)**

Рівні / Експ.бази	Експериментальний ЗДО № 125 12 респондентів	Контрольний ЗДО № 163 12 респондентів
Високий	9 осіб = 75 %	4 особи = 33,3%
Середній	3 особи = 25%	7 осіб = 58,3 %
Низький	не виявлено	1 особа = 8,4 %

Висновки. Узагальнюючи результати проведеного педагогічного дослідження зазначимо, що професійно-етична культура як інтегративна якість особистості вихователя у єдності мотиваційно-ціннісного, когнітивного та особистісного-поведінкового компонентів, забезпечує продуктивну педагогічну

діяльність через професійну поведінку. Професійна поведінка вихователя – це певний спосіб дій у професійному середовищі, стиль діяльності, який відображає знання професії, характер ціннісного відношення до усіх суб'єктів педагогічного процесу, практичний вибір доцільних форм вираження своєї позиції в професійній діяльності.

Підвищення рівня сформованості професійно-етичної культури вихователів забезпечено реалізацією таких організаційно-педагогічних умов як формування усвідомленого розуміння сутності професійно-етичної культури, її значущості у професійній діяльності, набуття досвіду етичної поведінки через систему організаційно-методичних заходів; запровадження у ЗДО дії «Кодексу професійної етики вихователів», організація їхньої професійної діяльності за визначеними у ньому нормами і правилами; розробка та виконання індивідуальних програм особистісного самовдосконалення професійно-етичної культури вихователя. Порівняльні результати рівнів сформованості професійно-етичної культури вихователів вказують на позитивні зміни за усіма показниками в експериментальному закладі дошкільної освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із вивченням проблеми формування професійно-етичної культури майбутніх вихователів у період професійного навчання у закладі вищої освіти.

Література

1. Бобир О. В. Етикет учителя / О. В. Бобир. – К. : Слово, 2009. – 216 с.
2. Бондар Л. С. Педагогічна культура вчителя як основа його професійної компетентності у творчій спадщині В. О. Сухомлинського / Л. С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С. 13–18.
3. Бондаревская Е. В., Белоусова Т. В. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995. – 172 с.
4. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К. : «Деміур». – 2005. – 242 с.

5. Васянович Г. Педагогічна етика / Г. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 250 с.
6. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Гриньова В. М. – К., 2000. – 417 с.
7. Дудник Н. Педагогічна етика: навч. посіб./ Н. Дудник. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2012. – 260 с.
8. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія / А. В. Донцов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 240 с.
9. Елисеєва Ю. Н. Принципы и ценности этики в педагогической деятельности / Ю. Н. Елисеєва // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 814–818.
10. Коновалова Катерина. Теоретичні засади формування професійної культури майбутніх вихователів ДНЗ [Електронний ресурс]: Режим доступу: 1293-3378-1-SM.pdf-Adobe Acrobat Reader DC/
11. Кононко Олена. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 5. – С. 3–8.
12. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». 2-ге видання, доповнене. – Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2014. – 360 с.
13. Косенко Ю. Н. Гуманизм педагогического взаимодействия в профессиональной деятельности воспитателя. Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия. Материалы Международной научно-практической конференции 19-20 апреля 2002 г.: В 2 ч. Мн., БГПУ. Ч.1 – 254 с. – С. 221–222.
14. Косенко Ю. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон : ХДУ. 2014. – 458 с. – С. 335–340.
15. Малахов В. А. Етика: курс лекцій: навч. посіб. / В. А. Малахов. 4-те вид. – Київ : Либідь, 2002. – 384 с.

16. Овчинникова К. Р. Педагогическое моделирование как современная технология исследования процесса информатизации образования / К. Р. Овчинникова [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cuberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-modelirovanie-kak-sovremennaya-tehnologiya-issledovaniya-protsessa-informatizatsii-obrasovaniya>.

17. Околович О. Професійна культура вчителя крізь призму теорій Василя Сухомлинського / О. Околович [Электронный ресурс] Режим доступа: Околович.pdf – Adobe Acrobat Reader DC.

18. Поніманська Т. І. Гуманізація професійної педагогічної позиції у просторі дитинства / Т. І. Поніманська. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колект. монограф. / [авт. кол.: З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. М. Голота та ін. ; за заг. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець] – К. : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 232 с. – С. 83 – 93.

19. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальні зрілість вчителя: навч. посібник / В. В. Радул. – Кіровоград, 2000. – 206 с.

20. Сидоренко Т. Д. Сутність педагогічної культури / Т. Д. Сидоренко // Придніпровський науковий вісник. – 1998. – № 70 (137). – С. 16–24.

21. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с. – С. 114.

22. Смолянко Ю. М. Спецкурс «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» як засіб підвищення професіоналізму. [Електронний ресурс]: Режим доступа: visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2531.

23. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський – К. : Радянська школа, 1988. – 310 с.

24. Федорович А. В. Особливості моральної регуляції стосунків між учасниками навчально-виховного процесу ДНЗ / А.В.Федорович // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 402–407.

25. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. – К. : Рад.школа, 1973. – 175 с.

26. Шарова Л. Сущность, структура и содержание профессионально-этической культуры учителя. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2210.

27. Шарова И. В. Формирование профессионально-этической культуры социального работника: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Общая педагогика / Шарова Ия Валерьевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1999. – 194 с.

1.4. Формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості

Актуальність дослідження. Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року спрямовує діяльність сучасних закладів вищої освіти на пошук нових, більш ефективних форм організації теоретичного і практичного навчання студентів з метою активізації їхньої позиції як суб'єкта освітнього процесу. У цій площині лежить актуалізується проблема удосконалення професійного навчання майбутніх вихователів, підготовка ініціативного творчого фахівця, здатного адаптуватися до змін, що відбуваються в освіті в цілому й у дошкільній, зокрема, сприймати та адекватно реагувати на нові суспільні виклики в професійній діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, реагувати на запити батьків щодо дошкільної освіти дітей, творчо мислити, генерувати нові педагогічні ідеї, працювати натхненно, бути здатним до саморозвитку і професійного самовдосконалення. Модернізація змісту дошкільної освіти в умовах сьогодення, напрями її оновлення вимагають від вихователя творчого підходу до професійної справи, реалізації свого творчого потенціалу. Наукою доведено, а педагогічна практика підтверджує, що творча особистість вихователя, його розвинуте творче мислення, майстерне володіння педагогічними вміннями і навичками в організації педагогічного процесу, у педагогічній взаємодії з усіма його суб'єктами у значній мірі визначають творчий розвиток дітей дошкільного віку. Саме тому, з-поміж завдань професійного навчання майбутніх вихователів в університеті особливої значущості набуває формування їхньої готовності до педагогічної творчості у професійній діяльності.

В психолого-педагогічній науці (Л. Виготський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн ін.) схарактеризовано феномен творчості, розкрито сутність творчої діяльності, описані її види, вивчено механізми прояву [3; 20; 23; 24]. У

педагогічній науці має місце теоретичне висвітлення широкого кола питань проблеми педагогічної творчості (В. Андрущенко, А. Антонова, Н. Кичук, М. Поташник, С. Сисоєва та ін.), накопичено практичний досвід їх розв'язання [19; 1; 21; 25]. Маємо спроби наукової розробки (С. Гаврилюк Ю. Косенко, О. Листопад, Н. Пихтіна, А. Федорович та ін.) такого її аспекту як формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до прояву творчості у професійній діяльності [4; 5; 6; 10; 11; 12; 14; 18; 28].

Наші спостереження за роботою вихователів-початківців та студентів-практикантів показали, що зачасти вони працюють старанно, але, зазвичай, – репродуктивно, керуючись у своїй роботі готовими методичними розробками та рекомендаціями. Аналізуючи щоденну діяльність вихователів, ми дійшли висновку, що творчий підхід у роботі проявляють далеко не всі. Чому так відбувається? За нашими висновками у вихователів-початківців не сформоване чітке уявлення про педагогічну творчість та напрями її прояву у повсякденній професійній діяльності. Не розуміння сутності педагогічної творчості як суттєвої особливості професійної діяльності вихователя, обмежує прояв нестандартного дивергентного мислення, креативності, самостійності, активності, ініціативи, оригінальності, інноваційних підходів тощо. Традиційна робота за настановами та вказівками керівників ЗДО, особисте побоювання виділитися з-поміж інших своїми нестандартними підходами у роботі, стримує вираження вихователями свого творчого «Я». Водночас педагогічна практика потребує творчої самореалізації вихователів при виконанні своїх професійних обов'язків. Відтак актуалізується пошук шляхів підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості ще на етапі професійного навчання. Одним із таких шляхів є використання у педагогічному процесі спеціальності «Дошкільна освіта» потенційних освітніх можливостей навчальної дисципліни «Педагогічна творчість». Ефективність цього шляху ми прагнули довести у дослідженні на тему «Формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості», яке було проведено у 2017-2019 роках.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розробленої методики формування у майбутніх вихователів готовності до педагогічної творчості у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна творчість».

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми педагогічної творчості вихователя, конкретизувати зміст поняття «педагогічна творчість вихователя ЗДО», визначити зміст поняття «готовність майбутнього вихователя до педагогічної творчості».

2. Обґрунтувати освітні можливості навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» щодо формування у майбутніх вихователів готовності до педагогічної творчості.

3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості.

4. Розробити та перевірити експериментальну методику формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості у процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна творчість».

У процесі дослідження було використано теоретичний метод, педагогічне спостереження, дослідницькі бесіди і опитування, використання діагностичних методик і тести, метод експертного оцінювання, педагогічний експеримент, метод педагогічного моделювання, методи статистичної обробки даних.

Теоретична частина роботи. Вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених (Д. Богоявленська, С. Гаврилюк, В. Кан-Калік, Н. Кичук, Ю. Косенко, О. Листопад, В. Моляко, Н. Нікандров, Н. Пихтіна, М. Поташник, С. Сисоева та ін.), які присвячені проблемі педагогічної творчості, дало підстави констатувати, що в педагогічній творчості специфічним є не тільки її предмет – дитина, яка росте і розвивається, а й основний «інструмент» – особистість самого педагога [2; 5; 6; 8; 13; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 18; 21; 25]. Ми поділяємо наукову точку зору С. Сисоевої щодо процесуальної сутності педагогічної творчості й визнання критерієм творчості педагога –

результативності його роботи [25]. Для педагогічної науки значущими є теоретичні положення О. Листопада про сутність педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти, підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості, формування їхнього професійно-творчого потенціалу. Зокрема, сформульоване ним теоретичне положення про педагогічну творчість вихователя як складну, різнобічну, інтеграційну діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні і навчанні дошкільників, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв'язання задач професійної діяльності [14].

У чому ж специфіка педагогічної творчості педагога закладу дошкільної освіти? У пошуках відповіді на поставлене питання ми здійснили аналітичне прочитання низки наукових публікацій сучасних українських учених (С. Гаврилюк, Ю. Косенко, О. Листопад, О. Поліщук, Л. Тищук, А. Федорович та ін.). Їх автори спільні у думці, що специфікою у роботі вихователя є те, що він, реалізуючи свої професійні знання та вміння, творчі здібності та творчий потенціал, проявляючи особистісні якості, допомагає розвиватися особистості кожного свого вихованця й водночас забезпечує свій творчий особистий і професійний саморозвиток. Творчий підхід у роботі забезпечує вихователю продуктивну взаємодію з усіма учасниками педагогічного процесу: дітьми різного дошкільного віку, їхніми батьками, колегами. Засобом реалізації творчого підходу виступають не лише сучасні форми і методи роботи з дітьми, а й різноманітні види дитячої діяльності, зокрема творчі види, а також дитяче експериментування і пошукова діяльність, які викликають у дітей неабиякий інтерес [5; 6; 7; 26; 28]. Вважаємо переконливою наукову точку зору А. Федорович про специфіку педагогічної творчості, яку вона вбачає у здатності вихователя винаходити у повсякденній праці щось нове, комбінувати й видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини; у гнучкості вибору адекватних засобів впливу на дитину; у пошуку нестандартних способів розв'язання освітніх завдань; в оригінальному доцільному застосуванні методів стимулювання ініціативи та пізнавальної

активності дошкільників [10, с. 128-129]. Важливим теоретичним підґрунтям нашого дослідження є наукові праці С. Гаврилюк й насамперед, її докторська дисертація на тему «Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості» [4]. Власне дослідницьке розуміння специфіки педагогічної творчості вихователя й готовності майбутніх педагогів до прояву творчості в професійній діяльності ми вибудовуємо із опертям на наукові положення, які були викладені у наших попередніх публікаціях [9; 10; 11; 12]. Педагогічну творчість вихователя розглядаємо як «самореалізацію його індивідуальних, психологічних, інтелектуальних сил і здібностей, яка проявляється в нестандартних підходах до організації виховання і навчання дошкільників, в розробці нових методів, прийомів і форм педагогічної взаємодії, у використанні різноманітних засобів у їх оригінальному поєднанні, в ефективному використанні наявного досвіду педагога в нових умовах, доцільній педагогічній імпровізації, в умінні бачити варіанти вирішення однієї і тієї ж проблеми, в умінні трансформувати теоретичні положення, методичні рекомендації в конкретні педагогічні дії» [9, с. 246-251]. Основними напрямками прояву педагогічної творчості вихователя вважаємо: організацію освітньо-виховного процесу у віковій групі, зокрема різних видів діяльності дітей; забезпечення творчого розвитку дошкільників; педагогічну взаємодію з усіма суб'єктами педагогічного процесу; творче самовираження вихователя в професійній діяльності, реалізацію його творчого потенціалу. У роботі вихователя за цими напрямками розкривається своєрідність його педагогічної творчості. Прояв творчості у роботі вихователя – це специфічний *процес* його діяльності, який завжди має конкретний *результат*: оригінальне естетичне оформлення приміщення групової кімнати, створення цікавого розвивального середовища, нестандартні форми і методи роботи з дошкільниками, що збуджують їхній пізнавальний інтерес і активність, змістовні методичні розробки, авторські навчально-дидактичні матеріали для роботи з дітьми, творчі проекти за конкретною освітньою лінією розвитку дітей, авторські конспекти занять,

творчі досягнення вихованців (словесна творчість, їхні малюнки, аплікації, вироби з паперу або пластиліну, створенні образи в творчій грі, дитячому театрі, в музично-ритмічній діяльності тощо). Процесуальний характер педагогічної творчості вихователя пов'язуємо із його професійними діями, які спрямовані на моделювання освітньої і виховної роботи з дітьми; створення естетичної і освітньої привабливості приміщення вікової групи; удосконалення добре відомих і створення нових методик навчання і виховання дошкільників; систематичне оновлення ігрового і розвивального середовища в групі; пошук ефективних, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, форм роботи з ними (цікаві мандрівки, дитяче експериментування, гурткова робота, творчі проекти тощо); упровадження у практику роботи з дошкільниками педагогічних інновацій, додаючи до них свого індивідуального бачення; вибір способів стимулювання творчості дітей та їхніх батьків, знаючи їхні можливості; дослідницька, творчо-пошукова робота самого вихователя. На нашу думку, творчого підходу вимагає і *організація різних видів діяльності дітей, забезпечення їхнього творчого розвитку*, адже саме вихователь є їх організатором. Усі вони мають великий освітній потенціал для творчого розвитку кожної дитини зокрема. Через залучення вихованців до різних видів дитячої діяльності педагог вчить їх сприймати і розуміти навколишній Світ: Людину, Природу, Музику, Літературу, Мистецтво, своє «Я» тощо. Задля цього вихователь повинен бути професіоналом у своїй справі, людиною широко ґрунтованою, мати творчі здібності й володіти численними творчими вміннями. Для дітей дошкільного віку творчість у різних видах діяльності є своєрідною сферою їхнього самовираження, проявом індивідуальної самотності кожної дитини. Вихователь повинен уміти помічати творчі прояви кожної дитини, її зацікавленість окремими видами діяльності, пам'ятаючи настанову В. Сухомлинського, що обдаровані й талановиті усі, без винятку, діти.

Творчий розвиток дітей дошкільного віку у різних видах колективної творчої діяльності залежить від особистості вихователя, його професійних знань та вмінь, зокрема від досконалого знання специфіки дитячих видів

діяльності, ефективних способів їх організації. Українські вчені С. Гаврилук і О. Поліщук вказують на те, що висока освітньо-виховна ефективність різноманітних видів творчої діяльності у дошкільному закладі зумовлена акторськими і артистичними уміньми вихователя, проявом його перцептивних та організаторських здібностей; уміньми створювати сприятливу атмосферу для спілкування, творчого пошуку, взаємодії між дітьми [7]. Ще одним напрямом педагогічної творчості вихователя, за нашими спостереженнями, є *педагогічна взаємодія з усіма суб'єктами педагогічного процесу*, насамперед із дитиною. Це спільна функціонально-рольова діяльність вихователя і дошкільника, яка побудована на основі співпраці й спрямована на розвиток суб'єктності останнього в навчально-виховному процесі. Окрім цього, це професійна взаємодія педагога зі своїми колегами (насамперед, із колегою-вихователем у групі та помічником вихователя, з батьками вихованців), в якій діє принцип суб'єктності [9]. Особливим напрямом прояву творчості в роботі вихователя вважаємо його *творче самовираження в професійній діяльності, реалізацію творчого потенціалу*. Під *творчим самовираженням* вихователя услід за К. Трещовою, авторкою кваліфікаційної роботи «Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вихователя закладу дошкільної освіти» розуміємо «...прагнення і здатність об'єктувати своє особистісне і професійне «Я»: реалізувати свої професійні знання, виразити свої думки, почуття, прагнення, бажання, проявити творчі здібності, реалізувати творчі уміння адекватними педагогічними діями». Процес творчого самовираження вона пов'язує із його *творчим саморозвитком* як інтегративною характеристикою його процесів «самості», з-поміж яких системоутворюючими компонентами виступають самопізнання, творче самовизначення, самоуправління, самовдосконалення, творча самореалізація в професії. Це творче ставлення вихователя до самого себе, створення самого себе в процесі впливу на зовнішній і свій внутрішній світ з метою їх перетворення, усвідомлення характеристик власного самовдосконалення, особистісної комунікативної взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу [9].

Ключовим поняттям здійсненого дослідження є *педагогічна творчість вихователя закладу дошкільної освіти*, зміст якого розуміємо як *«інтегративну діяльність, яка є засобом його особистісної професійної самореалізації і творчого самовираження в організації педагогічного процесу у віковій групі дошкільників; в організації різних видів діяльності дітей, забезпеченні їхнього творчого розвитку; у педагогічній взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу»* [9; 10].

У процесі дослідницьких пошуків було встановлено, що творчий підхід вихователів до роботи дозволяє їм реалізувати найсміливіші педагогічні ідеї та задуми. Водночас зауважимо, що підґрунтям для творчості педагога у роботі є досконале виконання своїх професійних обов'язків у відповідності до діючих норм і вимог, керуючись відповідними настановними, методичними вказівками та рекомендаціями. Спостереження за роботою вихователів показують, що творчі прояви у роботі притаманні далеко не усім педагогам. Така ситуація, на нашу думку, пов'язана із неглибокими професійними знаннями та вміннями, низьким рівнем самоосвіти, зі стереотипним мисленням, прагненням «спокійно жити», із небажанням щось змінювати в уже звичній щоденній (іноді багаторічній) роботі з дітьми, з особливостями свого характеру і темпераменту (сором'язливість, невпевненість у собі тощо), із незнання своїх потенційних творчих можливостей і т. ін. Ці чинники ми визначили як внутрішні, тобто такі, які залежать від самих педагогів. Водночас маємо підстави говорити і про зовнішні чинники, так звані професійні бар'єри, які заважають творчій самореалізації вихователів. Ними вважаємо несприятливий морально-психологічний клімат в педагогічному колективі освітнього закладу (наприклад, часті конфліктні ситуації, авторитарний стиль роботи керівника закладу, прояв заздрості, недобррозичливості між педагогами), відсутність творчої робочої атмосфери, зорієнтованості на творче самовираження в роботі кожного педагога, інколи необ'єктивна оцінка професійних досягнень вихователів завідувачем і методистом, міжособистісні професійні непорозуміння між двома вихователями у групі тощо. Наші спостереження за

роботою вихователів у ЗДО № 163 «Квіточка», № 156 «Дельфінятко», № 125 «Червона гвоздика» міста Маріуполя доводять, що творчість вихователя успішно розвивається у творчому колективі педагогів-однодумців. Отже, творчість – необхідна умова праці педагога закладу дошкільної освіти. Цієї точки зору дотримуються як науковці так і педагоги-практики.

Ураховуючи той факт, що в психолого-педагогічній науці при тлумаченні сутності готовності до діяльності науковці послуговуються термінами «особистісне, цілісне, структурне утворення», «властивість особистості», «установка», «якість особистості», ми визначаємо *готовність майбутніх вихователів до педагогічної творчості* як динамічне особистісне утворення, що характеризує установку на прояв творчості у професійній діяльності за обраним фахом і є результатом набуття відповідних професійних компетентностей. Така готовність має структурну організацію, в якій цілісно взаєпов'язані мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Вона повинна бути сформована у кожного студента ще під час його професійного навчання в університеті.

Професійна підготовка студентів спеціальності «Дошкільна освіта» – багатоаспектна. Та чи передбачає професійне навчання майбутніх вихователів вивчення такого аспекту професійної діяльності педагога дошкільної освіти як педагогічна творчість? У пошуку відповіді на поставлене питання ми здійснили аналіз навчальних планів та робочих програм навчальних дисциплін, які вивчали студенти ОКР «бакалавр» Маріупольського державного університету у період з 2012 до 2017 років. Методом вивчення нормативної документації встановлено, що до 2015-2016 навчального року знання про педагогічну творчість та особливості її прояву в професійній діяльності педагога дошкільної освіти студенти спеціальності «Дошкільна освіта» набували при вивченні навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» (цикл загальної професійної підготовки). Було з'ясовано, що вперше тему «Педагогічна творчість у професійній діяльності вихователя» було включено до її робочої програми (перший модуль «Професіоналізм, педагогічна майстерність і

творчість вихователя дошкільного навчального закладу») у 2012-2013 навчальному році. У 2013-2014 навчальному році тему «Педагогічна творчість у професійній діяльності вихователя» було перенесено у другий змістовий модуль цієї ж навчальної дисципліни, який мав назву «Майстерність педагогічної взаємодії у професійній діяльності вихователя», а її зміст зазнав певних змін. Основу професійних знань студентів про педагогічну творчість складали такі компетентності як творчість у вимірах філософської та психолого-педагогічних наук; педагогічна творчість вихователя як особистісно-розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вихователя і дитини); творча особистість педагога як передумова розвитку творчих можливостей дошкільників; педагогічна діяльність вихователя у вимірах театрального мистецтва: спорідненість театральної і педагогічної діяльності за змістом, метою та механізмом впливу. У 2014-2015 навчальному році тему, яка була пов'язана із педагогічною творчістю вихователя, було відредаговано й вона отримала нову назву «Професійна творчість вихователя як педагогічна взаємодія». Програмовий зміст фактично не змінився. З 2015-2016 навчального року до варіативної частини навчального плану підготовки бакалаврів за напрямом «Дошкільна освіта» в Маріупольському державному університеті було включено навчальну дисципліну «Педагогічна творчість» (6-й семестр), вивченню якої передували такі навчальні предмети як «Психологія дитячої творчості» (4-й семестр) та «Основи педагогічної майстерності» (5-й семестр).

Вивчаючи освітні можливості навчальної дисципліни щодо підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості, ми дійшли таких висновків. Згідно із програмою вивчення, дисципліна «Педагогічна творчість» має за мету сформувати у студентів цілісне уявлення про сутність педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти, розуміння значущості творчості у професійній діяльності та умов її розвитку. Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

– *формування* у студентів розуміння педагогічної творчості вихователя як здатності особистісного та професійного самовираження вихователя, як

процесу і результату в професійній діяльності, як спроможності створювати в процесі повсякденної професійної діяльності щось нове, комбінувати й видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей конкретної дитини з метою задоволення її потреби в спілкуванні та творчій діяльності (це гнучкість у виборі адекватних засобів впливу на дитину; пошук нестандартних способів розв'язання навчально-виховних завдань і конкретної психолого-педагогічної задачі, оригінальне застосування засобів стимулювання творчої ініціативи вихованців та їхньої пізнавальної активності);

– *формування* у студентів знань про умови, які забезпечують розвиток педагогічної творчості вихователя;

– *ознайомлення* майбутніх вихователів з педагогічною творчістю педагогів закладів дошкільної освіти міста Маріуполя;

– *розвиток* аналітичного педагогічного мислення студентів, *формування* дослідницьких умінь вивчати творчість вихователя як педагогічне явище, описувати кращий досвід творчої роботи педагогів закладів дошкільної освіти міста;

– *умотивовування* студентів на розвиток власного творчого потенціалу у процесі професійного навчання;

– *стимулювання* студентів як суб'єктів професійного навчання до систематичної навчально-пізнавальної і дослідницької роботи, посилення мотивації щодо вивчення даної дисципліни;

– *формування* самооцінки щодо власних досягнень в опануванні змістом навчальної дисципліни;

– *виховання* у майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти відповідального ставлення до навчання, а також таких особистісних якостей як старанність, організованість, порядність, чесність, ввічливість, доброзичливість тощо [17].

Зауважимо, що з-поміж завдань вивчення навчальної дисципліни нами не було виявлено *формування у студентів готовності до прояву творчості у подальшій професійній діяльності*. Окрім цього, у програмі не було зазначено,

що студенти мають знати сутність своєї готовності до педагогічної творчості та уміти проявляти творчість за усіма напрямками роботи вихователя під час педагогічної практики.

Про освітні можливості даної дисципліни щодо підготовки студентів до педагогічної творчості переконливо свідчать компетентності, зокрема фахові, якими вони мають опанувати у процесі вивчення дисципліни. Ідеться про: 1) здатність визначати і розуміти сутність категорій «творчість», «педагогіка творчості», «педагогічна творчість», «творча діяльність вихователя закладу дошкільної освіти»; пояснювати прояви педагогічної творчості вихователя у щоденній роботі; 2) розуміння педагогічної творчості як здатності особистісного та професійного самовираження вихователя, її прикладної сутності як процесу і результату його професійної діяльності; 3) уміння аналізувати професійну діяльність вихователя у вимірах творчого підходу; 4) уміння проявляти творчість при виконанні практичних завдань з навчальної дисципліни; 5) уміння виявляти проблеми творчого розвитку вихователів та особистого саморозвитку за результатами спостережень та самоспостережень під час педагогічної практики; 6) уміння обґрунтовувати і відстоювати власну точку зору щодо розуміння сутності і прояву творчості вихователя в організації педагогічного процесу у ЗДО; 7) здатність до розробки колективних проєктів творчої педагогічної взаємодії вихователя з дошкільниками та їхніми батьками на засадах принципу творчого співробітництва.

Аналіз навчально-методичного комплексу вивчення дисципліни «Педагогічна творчість», зокрема змісту програми, навчального контенту, планів семінарських та практичних занять і методичних рекомендацій до них, змісту індивідуальних навчально-дослідницьких завдань дає підстави констатувати, що її вивчення забезпечує підготовку студентів до прояву творчості у роботі як під час педагогічної практики, так і у подальшій професійній діяльності за обраним фахом. Основними організаційними формами вивчення дисципліни є лекції, семінарські і практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів. Проте, методика викладання

потребувала пошуку інтерактивних форм та методів, що забезпечить формування готовності студентів до педагогічної творчості. Вимагала удосконалення й організація самостійної та індивідуальної роботи студентів, яка б була спрямована на підготовку до прояву творчості в практичній роботі у закладі дошкільної освіти. Ми припустили, що формуванню готовності студентів до прояву педагогічної творчості, може сприяти залучення до викладання дисципліни «Педагогічна творчість» педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Подальша науково-пошукова робота ґрунтувалася на визначенні нами готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості як динамічного особистісного утворення, що характеризує установку на прояв творчості у професійній діяльності за обраним фахом, є результатом набуття студентами відповідних професійних компетентностей і має структурну організацію, в якій цілісно взапов'язані мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, творчий та рефлексивно-оцінний компоненти. *Мотиваційний* компонент – це сформована у студентів умотивованість на прояв творчості у роботі як під час педагогічної практики, так і у подальшій професійній педагогічній діяльності, що характеризує стійке зацікавлене позитивне ставлення до професії педагога дошкільного закладу освіти як творчого виду діяльності. *Когнітивний* компонент – це усвідомлене розуміння майбутніми фахівцями дошкільної освіти сутності педагогічної творчості, основних напрямів її прояву у роботі вихователя закладу дошкільної освіти. *Діяльнісний* компонент як володіння майбутнім вихователем уміннями творчої організації освітньо-виховного процесу у віковій групі, забезпечення творчого розвитку дошкільників у різних видах дитячої діяльності, уміннями творчої педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами педагогічного процесу, уміннями особистісного творчого самовираження та реалізації свого творчого потенціалу в професійній діяльності. *Творчий* компонент як особисте творче самовираження майбутнього вихователя, яке є трансформацією творчих здібностей у творчі уміння і проявляється творчою активністю, артистизмом, акторськими уміннями,

виконавською майстерністю (уміннями творити прекрасне своїми руками: іграшки, ігрові атрибути, дидактичні матеріали, предмети оздоблення для свят та інтер'єру групи тощо). *Рефлексивний* компонент – це спроможність студента до самооцінки своїх творчих проявів у роботі в закладі дошкільної освіти під час педагогічної практики, своєї готовності до педагогічної творчості.

Виходячи із компонентної будови готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості, було визначено критерії та показники її сформованості.

Експериментальна частина роботи. Констатувальний етап дослідження був присвячений вирішенню таких завдань:

1. Визначити критерії та показники готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості, охарактеризувати зміст можливих рівнів її сформованості.
2. Дослідити стан сформованості готовності студентів 3 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» до педагогічної творчості.

Ми послідовно вивчали виділені нами компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, творчий, рефлексивний), використовуючи методи і спеціальні методики розробленого діагностичного комплексу. Результати визначених рівнів сформованості готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості
готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості
(констатувальний етап дослідження)**

Рівні / Групи	Експериментальна група 25 респондентів	Контрольна група 30 респондентів
Високий	3 особи = 12 %	8 осіб = 26,7%
Середній	8 осіб = 32 %	10 осіб = 33,3 %
Низький	14 осіб = 56 %	12 осіб = 40 %

Метою формувального експерименту була розробка та перевірка у навчальному процесі спеціальності «Дошкільна освіта» Маріупольського державного університету педагогічної ефективності експериментальної методики викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість», освітні можливості якої щодо забезпечення формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості було визначено попередньо. Експериментальна робота здійснювалася у групі студентів 3 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» денної форми навчання й передбачала розробку конструктивної моделі викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість», яку ми назвали методикою діалогічного навчання. Вона представлена на рисунку 1.

Запропонована модель прикметна тим, що було уточнено мету вивчення навчальної дисципліни, а саме: *«набуття студентами відповідних компетенцій про педагогічну творчість, основні напрями її прояву у роботі вихователя, формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до педагогічної творчості»*. До вимог, що мають засвоїти студенти, включено таку компетенцію як *«знання сутності готовності випускника спеціальності до педагогічної творчості та вміння проявляти творчість за усіма напрямками роботи вихователя під час педагогічної практики»*.

Розробка навчального контенту дисципліни та добір організаційних форм і методів роботи з студентами здійснювалася з урахуванням компетентнісного, практико-орієнтовного, особистісно-орієнтованого і творчого підходів на засадах дидактичних принципів науковості, наступності, доступності, зв'язку теорії з практикою, інноваційності, діалогізації і індивідуалізації педагогічного спілкування, творчої співпраці. Із оперттям на схарактеризовані вище підходи, експериментальну методику викладання навчальної дисципліни ми вибудовували на засадах таких базових дидактичних принципів як науковість, наступність, доступність, зв'язок теорії з практикою, інноваційність, діалогізація та індивідуалізація педагогічного спілкування, творча співпраця.

Уточнена мета вивчення навчальної дисципліни	Набуття студентами відповідних компетенцій про педагогічну творчість, основні напрями її прояву в роботі вихователя, формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до педагогічної творчості.
--	---

Базові теоретико-методичні

підходи	принципи
<ul style="list-style-type: none"> ▪ компетентнісний ▪ практико-орієнтований ▪ особистісний ▪ творчий 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ науковості ▪ наступності ▪ доступності ▪ зв'язку теорії з практикою ▪ інноваційності ▪ діалогізації та індивідуалізації педагогічного спілкування ▪ творчої співпраці

Дидактичні вектори процесуально-змістового забезпечення викладання

Мотиваційно-стимулюючий	Пізнавально-когнітивний	Діяльнісний	Творчий	Рефлексивний
-------------------------	-------------------------	-------------	---------	--------------

Компоненти готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості

Мотиваційний	Когнітивний	Діяльнісний	Творчий	Рефлексивно-оцінний
--------------	-------------	-------------	---------	---------------------

Інтерактивні форми і методи аудиторної і самостійної, групової і індивідуальної роботи студентів

Очікуваний результат

Підвищений рівень готовності студентів до педагогічної творчості у майбутній професійній діяльності

Рис. 1. Конструктивна модель викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість»

Основними дидактичними векторами процесуально-змістового забезпечення викладання навчальної дисципліни, які представлено в таблиці 2, було обрано: *мотиваційно-стимулюючий, пізнавально-когнітивний, діяльнісний, творчий та рефлексивний*. Вони відповідали визначеним нами компонентам готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, творчий та рефлексивно-оцінний) та окреслювали спрямування педагогічної роботи щодо їх формування.

**Дидактичні вектори
процесуально-змістового забезпечення викладання
навчальної дисципліни «Педагогічна творчість»**

Назва дидактичного вектору	Змістова характеристика
Мотиваційно-стимулюючий	Мотивація – це сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають спрямованість педагогічної роботи з вивчення дисципліни, характер навчальної діяльності викладача і студентів. Цей вектор викладання відображає діяльність викладача, яка спрямована на формування пізнавальних інтересів і професійних потреб студентів вивчати навчальну дисципліну, готувати себе до педагогічної творчості. Характеризує бажання викладача і студентів творчо співпрацювати, прагнення до спільного успіху, до постійного самовдосконалення в процесі викладання і вивчення навчальної дисципліни.
Пізнавально-когнітивний	Пізнавальний вектор вказує на необхідність забезпечення у процесі викладання дисципліни розуміння значущості її вивчення для подальшої професійної діяльності, набуття необхідних компетенцій про педагогічну творчість та особливості її прояву в роботі вихователя. Його когнітивна складова зорієнтовує на значущість набуття студентами необхідних знань та вмінь для здійснення творчих педагогічних дій.
Операційно-діяльнісний	Відображає процесуальні характеристики викладання: організаційні форми, методи, прийоми, засоби технології навчання; педагогічну взаємодію викладача і студентів, інших суб'єктів, які залучені до роботи з студентами. Він прикметний організацією колективних, індивідуальних і групових форм роботи з студентами.
Творчорозвивальний	Зорієнтовує на розкриття творчого потенціалу студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни, прояв творчих здібностей та формування творчих умінь.
Рефлексивний	Цей вектор вказує на значущість педагогічної роботи щодо розвитку самооцінки і самоконтролю студентів у процесі опанування змістом навчальної дисципліни, формування особистої готовності до педагогічної творчості.

Важливою складовою розробленої конструктивної моделі методики викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» стали форми і методи організації аудиторної і самостійної, колективної і індивідуальної роботи студентів. Вони зазнали суттєвих змін у порівнянні із тими, що

використовувалися у попередні роки. Наша дослідницька позиція ґрунтувалася на тому, що сьогодні вже неможливо викладати дисципліну традиційно (пояснювально-ілюстративно), коли викладач виступає носієм і транслятором інформації, а студенти мовчки слухають лекцію, записують її (зачасти під диктовку), на семінарських заняттях відтворюють зміст теоретичного матеріалу лекції, доповнюючи його інформацією із рекомендованих викладачем наукових джерел для самостійного опрацювання. До такого ж відтворення зводяться й контрольні освітні заходи (тести, заліки, екзамени).

Зміна вектору освітнього процесу у вищій школі з підходу, що був заґрунтований на знаннях, на практико-орієнтований підхід до результатів освітнього процесу, неминуче привела до актуалізації проблеми інноваційних форм і методів навчання, за допомогою яких ця практико-зорієнтованість може досягатися. Інноваційні, у нашому розумінні, це такі, які сприяють інтенсифікації та модернізації навчального процесу, розвивають творчий підхід і особистий потенціал здобувача вищої освіти. Першочергового значення у цьому процесі набувають інтерактивні методики, зокрема *діалогове навчання*, коли студент стає суб'єктом навчальної діяльності, співавтором лекції, коли він вступає у діалог із викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання. Підхід до студента, який знаходиться у центрі процесу навчання, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до пізнавальної активності, на заохоченні до творчого мислення. Такий підхід в науці називають ще «навчання за методом участі», коли створюється можливість для широкого обговорення з усіма студентами групи теми або конкретного питання, доведення своєї точки зору, її аргументації. Це сприяло не лише розумінню навчального матеріалу, а й розвитку дивергентного мислення, мовлення студентів. Така організація навчання допомагала студентам швидше адаптуватися в групі; формувала уміння налаштовувати особисті контакти, обмінюватися інформацією; брати на себе відповідальність за діяльність групи, приймати нестандартні рішення; розкриває здібність висувати і формулювати педагогічні ідеї і проекти; розвивала здібність ясно і

переконливо висловлювати свої думки, бути небагатослівним, але зрозумілим; здібність передбачувати наслідки здійснюваних кроків; уміння ефективно керувати власною діяльністю і часом. Інтерактивне навчання, у порівнянні із традиційним (пояснювально-ілюстративним), – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має за мету створити комфортні умови тим, хто навчається відчувати свою інтелектуальну спроможність, свою здатність бути успішним. Організація інтерактивного навчання передбачала використання таких методів як моделювання педагогічних ситуацій, ділові (рольові) ігри, метод проєктів, педагогічних дискусій, експертних оцінок тощо. Таке навчання ефективно сприяло формуванню професійних знань, умінь і навичок студентів, виробленню педагогічних (фахових) цінностей, створенню на заняттях атмосфери співробітництва. Наше звернення до інтерактивного навчання при розробці експериментальної методики зумовлене його дидактичними перевагами, на які вказують науковці А. Білецький, С. Гончаров, Т. Губницька, Т. Костюкова та інші. Ідеться про: встановлення дружньої ділової атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; отримання можливості бути більш незалежними і впевненими у собі; заохочення викладачем студентів до співпраці; отримання можливості долати мовні бар'єри; нівелювання авторитарної позиції викладача; залучення до роботи кожного; допомога у подоланні навчальних труднощів; використання раніше набутого навчального і педагогічного досвіду [29]. Окрім цього, ми використали інформацію про ефективність інтерактивного навчання, яку описують у своїх наукових працях М. Бондар, Л. Вавілова, А. Куц, С. Олійник Т. Паніна, П. Шиян та інші. Зокрема, Т. Паніна і Л. Вавілова вказують на те, що інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань для розв'язання практичних задач. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення тих, хто навчається у процес не лише отримання, але і безпосереднього («тут і тепер») використання знань. Якщо форми і методи інтерактивного навчання використовуються регулярно, тоді у тих, хто навчається формуються

продуктивні підходи до опанування інформацією, зникає страх висловити неправильну думку (оскільки помилка не впливає на оцінку), встановлюються довірчі відносини із викладачем. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію і залучення учасників до обговорення проблем, що надає емоційного поштовху до подальшої пошукової активності студентів, збуджує їх до конкретних дій, відтак процес навчання стає більш усвідомленим. Така організація навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, виходити з неї; обґрунтовувати власну позицію, свої життєві цінності; розвивати такі риси як уміння вислухати іншу точку зору, уміння співпрацювати, вступати у партнерське спілкування, проявляти при цьому толерантність і доброзичливість до своїх опонентів. Інтерактивні методи навчання дозволяють здійснити перенесення способів організації, отримати новий досвід діяльності, її організації, спілкування, переживань. Інтерактивна діяльність забезпечує не лише нарощування знань, умінь, навичок, способів діяльності і комунікації, а й розкриває нові можливості тих, хто навчається, виступає необхідною умовою для становлення і досконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в усвідомлене переживання індивідуальної і колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей. Використання інтерактивних технологій навчання дозволяє зробити контроль за засвоєнням знань та умінням їх використовувати у різних ситуаціях більш гнучким і гуманним [16].

Розробляючи експериментальну методику викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість», ми звернулися до наших попередніх результатів дослідження діалогового навчання у вищій школі, яке характеризуємо як інтерактивну форму фахової підготовки майбутніх вихователів, як специфічну організацію педагогічної взаємодії викладача і студентів щодо активізації пізнавальної діяльності останніх. Ця педагогічна технологія спрямована на створення комфортних умов навчання, за яких кожний студент відчуває свою інтелектуальну спроможність бути активним учасником процесу пізнання, що робить продуктивним сам процес професійної

підготовки [11, с. 257-260]. Сутність діалогового навчання вбачаємо у тому, що практично усі студенти залучаються до активного процесу пізнання, де можуть демонструвати свою обізнаність з тієї чи іншої теми, відстоювати власну думку, педагогічну позицію, обмінюватися думками в умовах емоційного комфорту і творчої атмосфери підчас лекції чи семінарського заняття. Усе це дозволяє не лише отримати нові знання, але й розгортає саму пізнавальну діяльність студентів, підвищує їхню активність, розвиває педагогічне мислення, а також сприяє формуванню таких особистісних якостей як самостійність, тактовність, упевненість у собі, готовність до співпраці з викладачем і однокурсниками. Цінність діалогового навчання у тому, що воно створює атмосферу невимушеного обговорення наукових проблем і педагогічного досвіду; знімає зі студентів ряд бар'єрів: страх помилитися, не знати, бути некомпетентним, виглядати смішним тощо; дозволяє імпровізувати, виходити за межі звичних способів дій, творчо мислити, випробовувати себе в різних ампулах; припускає навчальні невдачі, які не тягнуть за собою серйозних наслідків чи критику викладача; сприяє розкриттю потенційних можливостей суб'єкта навчання, дозволяє побачити себе з-поміж інших; активізує і розширює науковий світогляд учасників пізнавальної діяльності; сприяє виробленню у майбутніх фахівців власного стилю навчатися; формує уміння правильно дискутувати, демонструвати дивергентне мислення, відчувати повагу до опонента, зіставляти результати дослідження і робити висновки.

Застосовуючи діалогове навчання при вивченні студентами дисципліни «Педагогічна творчість», урахували той педагогічний факт, що інтерактивні методи дозволяють підвищити ефективність формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до майбутньої діяльності; уміння трансформувати теоретичні знання у прикладну площину, розв'язувати практичні завдання; компетентності з широкого кола питань фахової підготовки; готовності до педагогічної творчості, до постійного професійного самовдосконалення. Основними формами і методами інтерактивного навчання в експериментальній методиці викладання навчальної дисципліни «Педагогічна

творчість» були: проблемні лекції, лекції із запланованими помилками, бінарні лекції (спільна робота викладача і педагога ЗДО), лекція-візуалізація, лекція-діалог, семінар-дискусія, брейнстормінг, кейс-метод, сократівський метод, метод проєктів, ділові ігри, педагогічний тренінг, майстер-клас, робота малої групи, метод короткого публічного виступу та інші.

Реалізацію експериментальної моделі викладання було здійснено на засадах комбінаторної інновації. Ми прагнули проявити інноваційну культуру викладання, суть якої у визнанні інновацій в методиці як педагогічної цінності, у використанні інноваційних форм і методів організації процесу викладання дисципліни та організації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Творчий підхід до викладання навчальної дисципліни дозволив нам вільно конструювати логіко-дидактичну схему роботи зі студентами при опануванні ними програмовим змістом двох модулів навчальної дисципліни. Як відомо, традиційна (пояснювально-ілюстративна) методика викладання здебільшого опирається на передачу студентам наукових знань викладачем й характеризує зворотній зв'язок процесом відтворення знань. Принцип суб'єктності в професійному навчанні, як інноваційний підхід, забезпечував організацію вивчення фахової дисципліни через залучення кожного студента до активної навчально-пізнавальної діяльності, з оперттям на його особистий розвиток і вже набуті знання. В процесі формувального експерименту були використані форми викладання навчальної дисципліни, які сприяли розвитку кожного із компонентів готовності студентів до педагогічної творчості, а саме: проблемні і бінарні лекції, лекції-візуалізації, семінари-дискусії, брейнстормінг, метод проєктів, кейс-метод, сократівський метод, ділові ігри, майстер-класи, робота в малих групах, педагогічний тренінг тощо. Реалізувалась експериментальна методика на засадах партнерської співпраці викладача, студентки магістратури, педагогів та керівників закладів дошкільної освіти № 125, № 156, № 163 міста Маріуполя.

Дослідницькі зусилля були спрямовані на формування у студентів усвідомленого розуміння сутності педагогічної творчості вихователя через

ознайомлення з роботою педагогів-практиків, набуття практичного досвіду творчої роботи вихователем, забезпечення особистого творчого розвитку й саморозвитку.

Експериментальна методика передбачала уточнення мети та доповнення програмового змісту навчальної дисципліни, використання педагогічної практики з метою посилення мотивації студентів-практикантів на прояв творчості в роботі, як засобу розвитку творчих здібностей, формування умінь та навичок творчої діяльності за обраним фахом, виконання студентами завдань самостійної роботи творчого змісту, спрямованих на розкриття їхнього творчого потенціалу. Формуванню готовності студентів до педагогічної творчості сприяла і розробка та виконання студентами індивідуальних програм роботи в означеному напрямі.

Таблиця 3

**Динаміка сформованості рівнів
готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості в ЕГ
(до і після експерименту)**

Рівні	На констатувальному етапі 25 респондентів	На контрольному етапі 25 респондентів
Високий	3 особи = 12 %	11 осіб = 44 %
Середній	8 осіб = 32 %	9 осіб = 36 %
Низький	14 осіб = 56 %	5 осіб = 20 %

Таблиця 4

**Динаміка сформованості рівнів
готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості в КГ
(до і після експерименту)**

Рівні	На констатувальному етапі 30 респондентів	На контрольному етапі 30 респондентів
Високий	8 осіб = 26,6 %	9 осіб = 30 %
Середній	10 осіб = 33,4 %	12 осіб = 40 %
Низький	12 осіб = 40%	9 осіб = 30 %

Діагностичні процедури контрольного етапу дослідження дозволили встановити рівні сформованості готовності респондентів експериментальної і контрольної груп після запровадження експериментальної методики викладання. Їх представлено у таблицях 3 і 4. Так, в ЕГ високий рівень готовності до педагогічної творчості визначено в 11 осіб (44 %), середній у 9 осіб (36 %), низький у 5 осіб (20 %). У порівнянні з даними констатувального експерименту в ЕГ кількість осіб з високим рівнем зростає з 3 до 11 осіб (з 12 % до 44%). Кількість студентів із середнім рівнем за цифровим показником фактично не змінилося: було 8 осіб (32 %) стало 9 осіб (36 %). Проте фактично зміни на краще все ж таки відбулися: у 8 студентів із вихідним середнім рівнем готовності до педагогічної творчості ми визначили – високий, а із 14 осіб, які мали вихідний низький рівень, у 9 осіб визначено середній. Із низьким рівнем досліджуваної готовності було виявлено 5 осіб. Як бачимо у сформованості готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості у процесі вивчення дисципліни «Педагогічна творчість» за експериментальною методикою зміни на краще відбулися за усіма рівнями.

У КГ кількість респондентів із високим рівнем готовності до педагогічної творчості збільшилося з 8 до 9 осіб (+ 2,4 %), із середнім – з 10 до 12 осіб (+6,6 %), а показник низького рівня зменшився у 3 осіб (– 10 %). У порівнянні із ЕГ ці показники значно нижчі. Наведені дані є свідченням ефективності запровадженої експериментальної методики викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» щодо формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості.

Висновки. Позитивна динаміка у формуванні готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості забезпечена авторською методикою викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» в експериментальній групі, конструктивна модель якої була побудована:

– на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісного і творчого підходів з урахуванням принципів інноваційності, діалогізації та індивідуалізації професійного педагогічного спілкування, творчої співпраці;

– за мотиваційно-цільовим, пізнавально-когнітивним, діяльним і особисто-творчим векторами процесуально-змістового забезпечення викладання;

– із використанням інтерактивних форм і методів аудиторної і самостійної, колективної і індивідуальної роботи студентів.

За результатами проведеного дослідження розроблено рекомендації для удосконалення викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість»:

1. Одним із завдань вивчення навчальної дисципліни «Педагогічна творчість» повинно бути формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості.

2. На початку вивчення дисципліни доцільно здійснювати діагностику наявного рівня готовності студентів 3 курсу до педагогічної творчості в професійній діяльності за апробованою у дослідженні діагностичною методикою.

3. Використовувати у викладацькій практиці інтерактивні форми і методи викладання навчальної дисципліни «Педагогічна творчість», які експериментально перевірені.

4. Розширити дослідницьку роботу студентів з питань педагогічної творчості шляхом організації роботи наукової проблемної групи, збільшити кількість дослідницьких завдань у самостійній роботі студентів.

5. Запровадити зібрання студентами методичної скриньки із підготовки до педагогічної творчості. Наповнювати її корисними науково-пізнавальними і методичними матеріалами за усіма напрямками педагогічної творчості вихователя та компонентами особистої готовності до педагогічної творчості.

6. Ширше долучати студентів до прояву творчості під час професійного навчання з метою реалізації їхніх творчих здібностей та набуття практичних умінь творчої роботи з дошкільниками. Це виконання творчих колективних проектів (новорічний ранок та святкування Дня Святого Миколая для дітей викладачів та співробітників МДУ, ансамбль ложкарів, ансамбль сопілкарів, університетські та факультетські художньо-творчі заходи тощо); організація

виставок продуктів творчої ручної праці; залучення студентів до освітньо-виховних заходів, які проводяться у ЗДО, де вони проходять педагогічну практику тощо.

Перспективи подальших досліджень. Наукового вивчення потребує організація різних видів педагогічної практики як дієвого засобу, що має прикладний характер впливу на формування готовності майбутніх вихователів до педагогічної творчості.

Література

1. Антонова О. С. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор професійної самореалізації // Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: Наук.-метод. зб. / За ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 592 с. – С. 553–561.

2. Богоявленская Д. В. Путь к творчеству / Д. В. Богоявленская. – М. : Знание. – 1981. – 96 с.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки: Книга для учителя. – 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

4. Гаврилюк С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гаврилюк Світлана Миколаївна. – Умань, 2016 [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://nauka.udpu.edu.ua/havrylyuk-svitlana-mykolajivna/>.

5. Гаврилюк С. М. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості / С. М. Гаврилюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди. – К. : Гнозис, 2014. – Вип. 31, дод.4, т. 2 (10): тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 188–195.

6. Гаврилюк С. М. Упровадження компетентнісного підходу до педагогічної творчості в професійній підготовці майбутніх вихователів / С. М. Гаврилюк // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4 (85). – С. 44–49.

7. Гаврилюк С. М., Поліщук О. В. Методологічні засади розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] Режим доступу: 16. pdf-Adobe Acrobat Reader DC.

8. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

9. Косенко Юлія. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості / Юлія Косенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2017. – № 3-4. – С. 90–94.

10. Косенко Юлія. Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу: основні напрями прояву. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 2 – Бердянськ : БДПУ, 336 с. – С. 244-251. [Електронний ресурс] Режим доступу: Наукові записки, № 2, 2017 (2). pdf – Adobe Acrobat Reader DC.

11. Косенко Ю. М. Діалогове навчання як специфічна форма пізнавальної діяльності студентів / Ю. М. Косенко: Актуальні проблеми науки і освіти: Зб. матеріалів XVII наук.-практ. конф. викладачів / За заг. редакцією К. В. Балабанова. – Маріуполь : МДУ, 2015. – 430 с. – С. 257–260.

12. Косенко Ю. Н., Трещова К. С. Творческий потенциал воспитателя дошкольного учреждения: теоретический аспект / Ю. Н. Косенко. Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве. ехе. Минск, 2017. сб. науч. тр. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/28261> .

13. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.

14. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – професійна педагогіка; 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Одеса. – 2016. – 529 с.

15. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К.: общество «Знание Украинской ССР», 1978. – 45 с.

16. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

17. Педагогічна творчість. Робоча навчальна програма. Для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», денна та заочна форми навчання / Упорядник Ю. М. Косенко. – Маріуполь, МДУ, 2015. – 44 с.

18. Пихтіна Н. П. Педагогічна творчість: [навч. посіб.] / Н. П. Пихтіна. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – 175 с.

19. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрищенко [та ін.]. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

20. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

21. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

22. Роменец В. А. Психологія творчості: Навчальний посібник, 2-ге вид., доп. / В. А. Роменец. – К.: Либидь, 2001. – 288 с.

23. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., Знание. – 1987. – 248 с.

24. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3 – 15.

25. Сисоева С. О. Педагогічна творчість: [монографія] / С. О. Сисоева. – Х. – К.: Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150.

26. Тищук Л. І. Творчість як умова особистісного розвитку і підвищення майстерності педагога дошкільного навчального закладу / Л. І. Тищук // Дитячий садок. – 2005. – № 8. – С. 7 – 11.

27. Трещова К. С. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вихователя закладу дошкільної освіти. Кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр» / К. С. Трещова. – Маріуполь, 2017. – 136 с.

28. Федорович Анна. Творчість вихователя як чинник ефективності навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі / Анна Федорович // Молодь і ринок. – 2016. – № 10. – С. 128–129.

29. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі: навч.-метод. посібник / С. М. Гончаров, А. А. Білецький, О. М. Губницька, Т. А. Костюкава; за ред. С. М. Гончарова. – Рівне : НУВГТТ, 2007. – 184 с.

1.3. Проксування індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти

*Учитель живе до тих пір, поки він вчиться,
як тільки він перестає вчитися, в ньому помирає вчитель.*

К. Ушинський

Актуальність дослідження. На сучасному етапі соціально-інтеграційних змін в Україні, у контексті створення єдиного європейського ринку праці актуальності набуває створення умов для розвитку й самореалізації конкурентоспроможної у XXI столітті успішної особистості, здатної навчатися впродовж життя; а відтак – зміна парадигми освіти.

Агентом змін, ключем до успіху освітньої реформи є педагог нової формації, який перебуває в авангарді перетворень. Нагальність потреби в індивідуалізації освітнього процесу спонукає педагога постійно розвивати й удосконалювати власну готовність до здійснення нових напрямів у діяльності. Зокрема, із транслятора знань педагог перетворюється на партнера, організатора дитиноцентрованого процесу освіти з максимальним наближенням до можливостей, здібностей, потреб і настанов конкретної дитини; при цьому успішно виконуючи функції наставника, коуча, фасилітатора, організатора проєктного навчання, ментора стартапів, ігропедагога та модератора, тьютора індивідуальної освітньої траєкторії особистості.

Відтак високу якість освіти в державі визначає якість педагогічних кадрів, передусім, – їхня теоретична підготовка, педагогічна та методична майстерність, рівень професіоналізму й безперервне професійне зростання шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, здатність до постійного інтелектуального, культурного й духовного розвитку впродовж життя.

У відповідь на різноманітність і зростаючі очікування «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» вимагають фундаментальних змін у вищій освіті: зокрема, більш студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, включаючи нові форми надання освітніх послуг та гнучкі навчальні траєкторії; визнання компетентностей, набутих поза формальними освітніми програмами у неформальному та інформальному навчанні [18, с. 5]. Документом підкреслено, що саме студентоцентроване навчання і викладання на основі врахування потреб та очікувань студентів відіграє важливу роль у стимулюванні їхньої мотивації, самоаналізу та в залученні до освітнього процесу, водночас забезпечуючи відповідний супровід і підтримку з боку викладача [18, с. 11–13]. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (р.І, ст.1, пп.22) студентоцентроване навчання передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії [5].

Отже індивідуалізацію професійного розвитку студентів із урахуванням їхніх потреб, особливостей, професійних можливостей та здібностей, а також вимог суспільства й держави забезпечить проектування та реалізація індивідуальної траєкторії неперервного професійного розвитку, починаючи з навчання в закладі вищої освіти.

Теоретичний аналіз питання свідчить про ґрунтовність теоретико-методологічного дослідження науковцями понять «розвиток», «професійний розвиток педагога» (А. Асмолов, Л. Базиль, Є. Барбіна, Н. Гузій, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, Л. Пуховська, В. Слободчиков, Т. Сорочан, Ю. Трофімов, І. Хоржевська, В. Шарко, Дж. Шіренс та ін.), про схарактеризованість нових соціальних цінностей – саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самопроекування, самовдосконалення особистості (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, А. Кібанов, Н. Лукашевич, М. Магура, Г. Нікіфоров, Н. Ничкало,

Г. Пономарьова, Г. Цветкова, Х. Шапаренко та ін.), про наукові розвідки з питань індивідуальної освітньої траєкторії учня, студента, педагога (В. Багрій, О. Боровік, Т. Ковальова, Г. Полякова, В. Сидоренко, Н. Шапошникова та ін.). Доведено, що максимально результативним професійний розвиток суб'єкта освіти може бути тільки за умов урахування його індивідуальних потреб та вільного, самостійного проектування власної індивідуальної траєкторії.

Проте визначення понять «індивідуальна траєкторія професійного розвитку студента», «індивідуальна програма професійного розвитку студента» поки що лишаються дискусійними – зокрема, щодо майбутніх педагогів дошкільної освіти. Також потребують подальшої розробки технології проектування й супроводу реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти.

Метою дослідження є теоретичний аналіз і розкриття змісту, структури, поетапної технології проектування й супроводу реалізації індивідуальної траєкторії та програми професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти.

Теоретична частина роботи. У Законі України «Про освіту» (р.І, ст.1, пп.9) визначено, що **індивідуальна освітня траєкторія** – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання [6]. Закон України «Про вищу освіту» трактує *освітню програму* (р.І, ст.1, пп.17) як єдиний комплекс освітніх компонентів (навчальних дисциплін, індивідуальних завдань, практик, контрольних заходів тощо), спрямованих на досягнення передбачених такою програмою результатів навчання, що дає право на отримання визначеної освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій) [5]. Документом, що визначає послідовність, форму й темп засвоєння здобувачем освіти компонентів освітньої програми з метою

реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії, є *індивідуальний навчальний план* (р.І, ст.1, пп.11 [6]).

Науковці О. Боровік [2], І. Каньковський [7], Т. Ковальова [13, с. 229] вважають, що індивідуальна освітня траєкторія відображає конкретні результати не лише освіти, а і професійного розвитку особистості. Поняття *«професійний розвиток»* трактується дослідниками як розвиток людини в її професійній ролі (Л. Пуховська [15]); як неперервний процес, система різних видів діяльності з метою підготовки педагогів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в освітньому закладі (Дж. Шіренс [25]); як продукт і результат діяльності самої людини, пов'язаний із розвитком особистості, засвоєнням нового досвіду, знань, умінь, із трансформацією мотивації та інтересів конкретної людини (І. Хоржевська [18]). Починається професійний розвиток ще на етапі підготовки до фахової діяльності – під час навчання майбутнього педагога у закладі вищої освіти.

У трактуванні поняття «індивідуальна **освітня** траєкторія професійного розвитку майбутнього педагога» погоджуємося з О. Боровік, І. Каньковським, Н. Шапошниковою та іншими науковцями, які проводять аналогію між професійним розвитком, його траєкторією і процесом руху. Адже поняття «траєкторія» означає «лінію руху якого-небудь тіла або точки» [10, с. 560], а маршрут – «шлях прямування» [9, с. 149]. Тобто лінія руху (траєкторія) набуває конкретизації на шляху (в освітній програмі, маршруті). Таке трактування дозволяє визначити чинники сприяння або гальмування цього процесу; розкласти цілісний, багатовекторний процес професійного розвитку на окремі напрями; зробити його більш уявним і доступним у реалізації [2]. З огляду на зазначене будемо розуміти *індивідуальну траєкторію професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти* як індивідуальний шлях у професійному розвитку, що студент проектує й реалізує самостійно за педагогічної підтримки наставника; спрямований на реалізацію індивідуальних

цілей, життєвих стратегій, формування основ індивідуально-творчого та професійного розвитку особистості [21].

Підкреслюючи просторово-часову характеристику індивідуальної траєкторії, Т. Ковальова визначає її як траєкторію індивідуального руху, «сліду» (відбитку, відображення – авт.) лінії руху, що формується фіксаціями змісту його спроб і досвіду, освітніх досягнень та характеристик індивідуального освітнього простору, який дає можливість педагогічного прогнозування й реалізації проєкту (індивідуальної програми – авт.) [14, с. 229].

Тож для проєктування, спрямування індивідуальної траєкторії потрібна індивідуальна програма (або проєкт, план, маршрут, дорожня карта) дій, руху. Науковці С. Воробйова, Е. Гончарова, Т. Ковальова, Н. Лабунська, В. Олійник, Р. Чумичова, Н. Шапошникова наголошують, що така програма має бути диференційованою, цілеспрямовано спроектованою й реалізованою винятково конкретним суб'єктом освіти на засадах самовизначення й самореалізації. Окремі складові індивідуальної програми можуть уточнюватися та коректуватися у процесі її реалізації. Ми погоджуємося з визначенням Т. Ковальнової та будемо трактувати *індивідуальну програму професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти* як програму освітньої й іншої діяльності студента, що спрямована на його особистісний, професійний розвиток, самостійно розроблена й реалізована на основі власних освітніх, професійних інтересів, потреб і запитів [14, с. 228].

Зазначимо, що деякі науковці (О. Боровік, І. Каньковський, В. Сидоренко та ін.) ототожнюють індивідуальну програму з індивідуальним маршрутом; інші ж (С. Воробйова, Е. Гончарова, Н. Лабунська, Р. Чумичова, Н. Шапошникова) наголошують на необхідності її деталізації в *індивідуальному маршруті* (або плані, дорожній карті), який визначають як самостійно спланований шлях реалізації індивідуальної програми з чіткими часовими й освітніми критеріями, етапністю навчання [21].

Отже, теоретичний аналіз свідчить про логічний зв'язок між розглянутими поняттями: спочатку розробляється індивідуальна програма (або

проект) за певним актуальним, пріоритетним аспектом (напрямом, темою) професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти. Програма може деталізуватися в індивідуальному маршруті (плані, дорожній карті) професійного розвитку. Надалі програма реалізується.

У зв'язку з орієнтованістю індивідуальної програми професійного розвитку на задоволення певних актуальних потреб, мотивів, цілей студента, процес її розробки й реалізації є циклічним: тільки-но задовольняються попередні, виникають нові цілі, потреби, мотиви, і цикл починає новий оберт. За таких умов сукупність індивідуальних маршрутів професійного розвитку за певними програмами становить індивідуальну траєкторію професійного розвитку особистості. Тому індивідуальна траєкторія професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти відображає конкретні результати реалізації індивідуальних програм за різними аспектами, а в цілому – результати реалізації професійно-особистісного потенціалу студента через здійснення відповідних видів діяльності на даному етапі професіоналізації [16]. Цей процес забезпечує неперервність професійного розвитку особистості.

Експериментальна частина роботи з рекомендаціями. У сучасних умовах неперервної освіти, коли професійний розвиток фахівців обумовлюється рівнем усвідомлення кожним із них відповідальності за власне фахове зростання, самостійно планувати персональний професійний розвиток із урахуванням як власних фахових потреб, можливостей, індивідуальних особливостей, так і запитів суспільства; проектувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку, зорієнтовану на досягнення стану «акме», вершини професіоналізму, має навчитися кожен студент.

На основі аналізу практики погоджуємося з висновками В. Шарко [22] про те, що *готовність до проектування та реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку можлива за умов:*

- наявності стійких і сильних мотивів до освіти й самоосвіти (мотиваційно-орієнтаційний вектор), критеріїв оцінки самоосвітньої діяльності;

- достатнього рівня готовності до впровадження самоосвітніх технологій (змістовно-операційний вектор): до постановки власних цілей професійного розвитку, визначення його змісту, оптимальних форм і темпу, що найбільше відповідають індивідуальним потребам та особливостям;

- спрямованості самоосвіти на формування інноваційної культури, особистісний розвиток;

- рефлексивного усвідомлення отриманих результатів (здатності до рефлексії) на основі самоконтролю, об'єктивного оцінювання рівня розвитку індивідуальних особистісних якостей, що забезпечують готовність до індивідуалізації навчання й розвитку як особистого, так і дітей, та коригування своєї діяльності (оцінювально-рефлексивний вектор).

Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку має здійснюватися з урахуванням особистісних та індивідуальних особливостей студента на основі прогнозування, проектування, конструювання й оцінки ефективності реалізації. Науковці та практики пропонують різні форми побудови індивідуальних програм (або проєктів, маршрутів, планів, дорожніх карт) професійного розвитку, але в основу всіх покладено цільовий, змістовий, технологічний, організаційно-педагогічний і результативний компоненти.

Поетапну технологію проектування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього вихователя дошкільної освіти за індивідуальною програмою (проєктом, маршрутом, планом, дорожньою картою) моделюємо на основі запропонованих К. Гуровою та К. Метешкіним [8, с. 30–33], Х. Шапаренко [20, с. 28].

1-й етап – самопізнання та самооцінка шляхом діагностики рівня сформованості необхідних фахових компетенцій студента, що спрямовані на усвідомлення власного «Я» та формування емоційно-ціннісного ставлення до себе.

2-й етап – визначення пріоритетних аспектів і мети професійного розвитку за визначеним аспектом.

За результатами діагностики студент обирає пріоритетний аспект (або напрям, тему) професійного розвитку, яким йому необхідно оволодіти, та проектує своє власне індивідуальне бачення (образ, ідеал) цього аспекту, яке надалі може добудовуватися. Відповідно до цього визначаються (спільно з наставником) цілі та завдання реалізації обраного аспекту в індивідуальній траєкторії професійного розвитку.

Г. Полякова визначає такі напрями (аспекти) індивідуальної траєкторії [13, с. 7–10]:

1) розвиток професійної компетентності, що забезпечить успішність професійної діяльності: когнітивний компонент (здатність до пізнання й застосування знань), функціональний (здатність до реалізації й поповнення способів дій, виконання функціональних обов'язків), поведінковий (здатність виявляти адекватні до ситуації поведінкові компоненти) та особистісний компонент (здатність до прояву особистісних і професійно значущих якостей);

2) опанування практикою самоменеджменту, що дозволить управляти найважливішим ресурсом – власним часом і власною діяльністю, користуючись технологіями раціонального планування, самоорганізації, самоконтролю, прийняття рішень для забезпечення власного успіху;

3) покращення всіх видів пам'яті (короткочасної, довготривалої, семантичної, образної тощо) фахівців як однієї з умов успішної професійної діяльності;

4) розвиток власної сфери спілкування та взаємодії з іншими людьми, що дозволить ефективно спілкуватися, будувати та розвивати міжособистісні (формальні та неформальні) стосунки, працювати в команді, впливати на інших і, за потреби, захищатися від психологічного тиску інших, бути членом колективу свого закладу, докладати зусилля для формування сприятливого соціально-психологічного клімату;

5) розвиток свого інтелектуального та загальнокультурного потенціалу, що забезпечить поповнення власного ресурсу (оскільки специфіка педагогічної

діяльності – віддавати знання, уміння, емоції), йти «у ногу з часом», задовольняти духовні потреби.

3-й етап – визначення терміну реалізації обраного аспекту професійного розвитку як структурного компонента індивідуальної траєкторії відповідно до цілей і завдань, потреб та інтересів студента.

4-й етап – проектування (програмування) індивідуального професійного розвитку – розробка індивідуальної програми професійного розвитку.

Майбутній педагог (за підтримки наставника) стає організатором власного професійного розвитку: на основі обраного аспекту й мети розвитку проектує очікувані підсумкові результати й форми їх представлення, розробляє індивідуальну програму (або проєкт) та за потреби – індивідуальний маршрут (план, дорожню карту) їх реалізації на певний період, добирає інструментарій і способи діяльності, передбачає процес моніторингу й оцінки результативності.

5-й етап – реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку відповідно до розробленої програми (проєкту, маршруту, плану, дорожньої карти).

На цьому етапі здійснюється практична реалізація та корекція (за потреби) розробленої індивідуальної програми студента за основними елементами: мета, план, діяльність, рефлексія, зіставлення отриманих результатів із метою та самооцінка. Здійснюється запровадження технологій, інструментів і засобів навчання, взаємодія з іншими суб'єктами професійного розвитку.

6-й етап – інтеграція з іншими спеціалістами.

За результатами аналізу ефективності реалізації індивідуальної програми можливе долучення до процесу професійного розвитку студента необхідних спеціалістів.

7-й етап – узагальнення індивідуальних продуктів, результатів професійного розвитку майбутнього педагога з метою їх діагностики та подальшої корекції.

Узагальнення доробок за результатами реалізації індивідуальної програми, траєкторії професійного розвитку може здійснюватися у формі портфоліо, презентації, проектних і кваліфікаційних робіт, іспитів тощо.

8-й етап – рефлексивно-оцінювальний.

Відбувається самоконтроль рівня сформованості професійно значущих якостей студента (зокрема, проєктувальних умінь), аналізуються індивідуальні продукти діяльності. Майбутній педагог оцінює власну діяльність та її результат, за потреби коректує можливі відхилення та планує подальшу роботу.

Проте практика свідчить, що проєктування й реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку за індивідуальними програмами викликає у студентів певні труднощі. Тож необхідним є комплекс заходів, зокрема – адресна підтримка та допомога наставника (тьютора, коуча), який супроводжуватиме цю діяльність, починаючи з перших етапів навчання в закладі вищої освіти.

Т. Ковальова підкреслює нерозривний зв'язок понять «індивідуальна програма студента» та її «супровід (тьюторський) педагогом-наставником» – особливо в контексті індивідуалізації освітнього процесу. Такий *супровід* авторка визначає як взаємодію, рух наставника разом, поруч із студентом на етапі розробки й реалізації власної індивідуальної програми професійного розвитку; здійснення вчасної навігації можливих шляхів та за потреби – надання підтримки й допомоги [16, с. 33].

Саме супровід, передбачаючи навчання, методичну та психологічну підтримку й допомогу, забезпечує не розв'язання проблеми за студента, не нав'язування йому шляху подальшого професійного розвитку, а організацію умов та стимулювання, спрямування його самодіяльності на розробку й реалізацію індивідуальної програми професійного розвитку, вирішення власних цілей і завдань відповідно до програми.

Супровід проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти здійснюється в параметрах цільового, технологічного та результативного компонентів процесу

розвитку людини як суб'єкта діяльності [16]. Найголовнішим тут має бути особистісний підхід, що ставить підвищені вимоги до інтелекту, поведінки, професійних якостей, самовизначення, саморозвитку й самореалізації особистості студента. Адже навчати проєктуванню індивідуальної траєкторії професійного розвитку можна й необхідно, але формувати власний стиль може лише сам майбутній педагог, постійно збагачуючи себе як особистість, розширюючи світогляд, виховуючи власні почуття.

Актуальними в контексті супроводу проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку студента за індивідуальними програмами є такі функції: аналітична, прогностична; тьюторинг, коучингова, розвивальна, навчальна, методична, інформаційна, консультативна, консалтингова, супервізії; узагальнювальна, експертна, коригувально-рефлексійна [17].

У контексті *цільового компонента супроводу* професійного розвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти важливим є мотивування. До професійного розвитку можуть спонукати особистісні якості, громадська думка, конкуренція, бажання поглиблення знань із питань, які викликають зацікавленість; освоєння нових нестандартних форм, оригінальних методик освіти.

На основі аналітичної функції супроводу акцент робиться на рефлексії, усвідомленні студентами своїх освітніх і професійних потреб. Зокрема, Л. Базиль наголошує на важливості: по-перше, аналізу досягнень і недоліків власної діяльності та формування адекватного уявлення про фахову індивідуальність; по-друге, розроблення еталонного образу сучасного вихователя дошкільної освіти – «агента змін» та його професійної діяльності на сучасному етапі освітньої реформи; по-третє, спонукання студентів до зіставлення себе з еталонним образом чи зразковими моделями [1]. Задля цього авторка рекомендує використовувати прийом рефлексії й інтегрування уявлень у межах чотирьох площин [1]:

- самооцінка себе, своєї діяльності та її результатів «тут і зараз»;

- ретроспективний аналіз себе та своєї діяльності («із позицій минулого»);
- розроблення власного образу-ідеалу («проекція майбутнього»);
- формування уявлення про себе «крізь призму оточення» (на підставі усвідомлення оцінок навколишніх людей – батьків, педагогів, студентів).

Зазначене не лише слугуватиме ефективним мотиватором фахового зростання майбутніх педагогів, а й сприятиме визначенню сильних і слабких сторін їхньої діяльності – основних найбільш актуальних аспектів (або напрямів, тем), якими необхідно оволодіти, – для розробки індивідуальних програм професійного розвитку.

Із цією ж метою має бути здійснено діагностику й самодіагностику, параметрами якої можуть слугувати психолого-педагогічна та професійна підготовка студента, педагогічні вміння та здібності, результативність діяльності тощо.

Надалі на основі прогностичної функції супроводу акцент робиться на самостійному визначенні майбутніми фахівцями змісту та можливих шляхів розв'язання проблемних аспектів, конструювання плану дій і термінів їх реалізації. Зокрема, кожен студент має навчитися:

- бачити кращі сторони та труднощі власного професійного розвитку;
- визначати найближчі й подальші його перспективи;
- проектувати систему самоорганізації та саморозвитку;
- самостійно планувати професійний розвиток із урахуванням власних педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, ціннісних установок, запитів та потреб;
- вести самостійно-творчий пошук професійно значущої інформації;
- самостійно оцінювати якість власної освітньої діяльності та результати професійного розвитку.

Із метою здійснення зазначеного доцільно використовувати метод ментальних карт (або карт знань, карт роздумів, концепт-карт, майдмеппінг [3]) – зручний та ефективний спосіб зображення процесу

професійного розвитку за допомогою схем, техніки візуалізації, альтернативного запису мислення.

Також проектуванню індивідуальної траєкторії та програми професійного розвитку майбутнього педагога допомагає акмеограма, складниками якої є метод біографії, акмеологічне досє, портфоліо. Акмеограма містить аналіз видів педагогічної діяльності, її мети, мотивів, засобів, структуру, функції, алгоритми дій і операцій, опис акмеологічних інваріантів у суб'єктивних характеристиках професійної діяльності, в її якостях, що забезпечує поступальний розвиток, професійне самовдосконалення студента, його просування до високих рівнів професіоналізму (за А. Деркачем, С. Пальчевським). Акмеограма завжди індивідуальна, складається для конкретного фахівця і спрямована на його індивідуальний професійний розвиток [12, с. 25].

Тож супровід майбутнього педагога на етапі цілепокладання та проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку за індивідуальною програмою полягає не в нав'язуванні наставником свого бачення, а в допомозі визначитися з найбільш актуальним аспектом професійного розвитку (поставити нові цілі або змінити чи відкоригувати старі) з огляду на труднощі та потреби самого студента. Спроектвані таким чином індивідуальна траєкторія та програма професійного розвитку будуть зорієнтовані на досягнення конкретною особистістю вершин професіоналізму, основними чинниками якого виступають творчість, самонавчання, самовдосконалення, самопланування і самоконтроль.

Реалізація індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти за індивідуальною програмою може здійснюватися як в організованій формі освіти, так і шляхом моделювання змісту й засобів самоосвіти та саморозвитку. Відповідно **технологічний компонент супроводу** базується на коучинговій, розвивальній, навчальній, методичній, інформаційній, консультативній, консалтинговій функціях та супервізії.

Важливою для професійного розвитку кожного студента за індивідуальною траєкторією є організація в закладі вищої освіти такого освітнього середовища, у якому, залишаючись суб'єктом власного розвитку, студент є й об'єктом педагогічної взаємодії з різними категоріями педагогів [20, с. 17]. Таке середовище передбачає здійснення творчого підходу в організації освітнього процесу та стимулювання активності, самостійності, внутрішньої свободи студента, його постійної рефлексії у процесі професійного розвитку.

Забезпечити зазначене та інтегрувати питання проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти в закладах вищої освіти дозволяють навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Основи педагогічної майстерності» та варіативні навчальні дисципліни – «Теорії і технології в галузі дошкільної освіти», «Технологія проєктної діяльності у закладі дошкільної освіти», «Педагогічна творчість» та інші. Найбільш ефективними для їх викладання є неімітаційні форми: проблемні й оглядові лекції, лекції-конференції, колоквіуми, олімпіади, тематичні дискусії, програмне навчання, індивідуальні та групові консультації.

Дієвими, практико-орієнтованими є і варіативні навчальні спецкурси, педагогічні студії, семінари-практикуми для студентів із питань проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Ефективні імітаційні форми їх організації [20, с. 18]: тренінги особистісного розвитку, індивідуальні тренажери, ігрове проєктування, ділові й організаційні ігри, ситуаційні рішення, воркшопи, науково-дослідна робота, публічний захист та.

У позааудиторній виховній діяльності закріпленню здобутих знань із зазначених питань та впровадженню їх у повсякденне життя сприяє організація студентських об'єднань, тематичних акцій, конкурсів студентських ініціатив, науково-практичних конференцій, презентаційних заходів тощо.

Окрім організованих форм, індивідуалізувати процес професійного розвитку майбутніх педагогів з урахуванням їхніх потреб у творчій,

професійній, особистісній самореалізації покликані також неформальна та інформальна освіта. Причому практика свідчить, що реалізація індивідуальної траєкторії в організованих формах освіти є більш обмеженою, ніж у зазначених. Закон України «Про освіту» (р.І, ст.8, пп.1) визначає, що держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів [6]. Н. Павлик характеризує неформальну освіту як процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій [11, с. 16].

Останніми роками на шляху до євроінтеграції в Україні поступово з'являється неформальна освіта фахівців дошкільної галузі: проекти, семінари й вебінари, воркшопи, не-конференції, коуч-студії, тренінги та короткотермінові дистанційні курси тощо. Основними перевагами такої освіти є відсутність вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників; самостійний вибір місця, часу, тривалості навчання; підвищення мотивації до навчання і самовдосконалення. Та головне – можливість гнучко і швидко реагувати на потреби ринку праці й послуг, долучення до викладання провідних науковців та найдосвідченіших практиків, найактивніше використання інноваційних підходів, апробація новаторських методик і технологій навчання [4].

Не менш важливим чинником професійного розвитку є інформальна освіта (самоосвіта) й саморозвиток, що передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям (р.І, ст.8, пп.4 [6]. Л. Кірішко, О. Половенко визначають такі види самоосвітньої діяльності [12, с. 8]:

- систематичне ознайомлення з новинками методичної, педагогічної, предметної літератури та звернення до науково-методичних джерел (на паперових, електронних носіях);

- систематичний перегляд освітніх телепередач;
- огляд в Інтернеті інформації з методики викладання предметів, педагогіки, психології, освітніх технологій;
- відвідування семінарів, тренінгів, дискусій, круглих столів з обміну досвідом, конференцій, показів практичної роботи педагогів-майстрів;
- вивчення інформаційних технологій;
- прослуховування лекцій, виступів;
- навчання на додаткових дистанційних курсах, тренінгах;
- участь у професійних групах в соціальних мережах;
- використання порад фахівців для підвищення рівня власних знань чи майстерності;
- відвідування виставок і тематичних екскурсій;
- творчі поїздки до джерел досвіду;
- дослідницька діяльність тощо.

Чільне місце тут посідає неперервний супровід: визначення актуальних для студента тем та пошук найбільш доцільних форм і видів самоосвіти; конструювання плану дій та надання необхідних для цього консультацій; наукове й методичне кураторство процесу навчання, підготовки творчих робіт, публікацій тощо.

Знання й уміння, набуті у процесі зазначених форм освіти та професійного розвитку, реалізуються під час педагогічної практики. Зокрема, студенти вправляються в саморегуляції та самоконтролі, в аналізі й самооцінці власних дій, у рефлексії досвіду. Усе це сприяє визначенню дієвості й ефективності розробленої індивідуальної програми професійного розвитку та її корекції. Результати демонструються під час підсумкових конференцій за результатами практики, на виставках-фоторепортажах та виставках-фотоконкурсах, виставках-презентаціях матеріалів практики.

Технологічний компонент супроводу реалізації зазначених напрямів професійного розвитку передбачає консультативну, консалтингову допомогу майбутнім педагогам із питань вибору їх змісту, форм і методів з урахуванням

взаємозв'язку та актуальних можливостей формальної, неформальної, інформальної освіти та індивідуальних освітніх потреб студентів.

Не менш актуальною функцією супроводу реалізації індивідуальної траєкторії за програмою професійного розвитку є супервізія. На нинішньому етапі освітньої реформи супервізія стала синонімом методичного наставництва, її називають «терапією терапій». Т. Сорочан визначає супервізію як професійно орієнтовану допомогу з урахуванням вимог робочої ситуації; співпрацю, у процесі якої той, хто навчається, отримує можливість рефлексії власних утруднень, розширення теоретичних уявлень, визначення способів подальшої діяльності [17, с. 56]. Діяльність супервізора спрямовується на допомогу в поєднанні теоретичних знань із практичними вміннями, педагогічної діяльності з навчанням; спонукання майбутнього педагога до аналізу власної діяльності, професійного розвитку, більш глибокого оволодіння фаховою майстерністю на рівні сучасних вимог. Результатом супервізії є новий досвід, розвиток компетентностей, що забезпечують вирішення фахових завдань та розуміння можливостей професійного розвитку.

Не менш важливим *компонентом супроводу* проектування й реалізації професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти є *результативний*, допомога в рефлексії професійного розвитку, оцінюванні ефективності реалізації індивідуальної програми, усвідомленні отриманих результатів на основі об'єктивного самооцінювання; та в коригуванні власної діяльності.

Проте практика свідчить, що самооцінювання й саморефлексія є найбільш складними для студентів. Тож у контексті супроводу на цьому етапі їхнього професійного розвитку потрібні узагальнювальна, експертна, коригувально-рефлексійна функції наставника. Зокрема, спосіб оцінки й самооцінки успіхів краще обирати спільно з педагогом – це може бути бесіда, обговорення, заповнення діагностичних анкет, опитувальників тощо.

Результати дослідження В. Багрій [24] свідчать про ефективність поєднання самооцінки, взаємооцінки та проектування майбутньої оцінки самим

студентом. Починати рекомендовано із взаємоперевірки, надалі поступово підводячи студентів до оцінювання своєї роботи відповідно до запропонованого наставником зразка і критеріїв оцінок. Дослідниця зазначає, що лише таке вмотивоване оцінювання сприятиме розвитку самостійності, відповідальності майбутнього професіонала, формуванню вміння визначити напрямок його подальшого розвитку.

Систематизацію й узагальнення професійного доробку майбутнього педагога забезпечує портфоліо (паперове або електронне) індивідуальної траєкторії професійного розвитку – як засіб педагогічної діагностики, метод проміжної та підсумкової оцінки ефективності освітньої діяльності та професійного зростання студента, що дозволяє продемонструвати всі досягнення, зміщуючи акцент із оцінки на самооцінку [12, с. 25]. Науковці Т. Ковальова, Х. Шапаренко, Т. Швець та інші підкреслюють, що саме від фіксації індивідуального досвіду з перемогами та труднощами залежить успіх спільної діяльності студента й наставника щодо проєктування й реалізації індивідуальної програми професійного розвитку [14, с. 33; 20, с. 29].

Результати соціальної, освітньої, комунікативної, творчої діяльності майбутнього педагога можуть бути представлені в портфоліо у різноманітних формах: рефератів; публікацій, презентацій, виступів на семінарах, конференціях; авторських розробок занять, ігор, сценаріїв, проєктів, технологічних карт, наочно-дидактичних посібників, електронних дидактичних матеріалів, електронної медіатеки; гіперпосилань на авторський блог, сайт або професійну групу в соціальних мережах; дизайнерських рішень оформлення групової кімнати, а також інформації про освітні та професійні здобутки (нагороди, сертифікати й інші документи, що засвідчують фахові досягнення, участь у фахових конкурсах) тощо [23, с. 143].

Формами презентації авторських напрацювань студентів є фестивалі, ярмарки, виставки (у тому числі віртуальні), майстер-класи, семінари-презентації власного досвіду роботи, конкурси фахової майстерності тощо.

При цьому експертна функція супроводу щодо аналізу та оцінювання діяльності майбутнього педагога допоможе у визначенні стану та перспектив його розвитку за обраними критеріями, в оцінюванні індивідуальної програми професійного розвитку, дозволить дослідити позитивні й негативні тенденції у практиці, порівняти отримані результати з поставленою метою.

Запровадження таким чином побудованого супроводу професійного розвитку майбутнього фахівця за індивідуальною траєкторією забезпечить формування здатності до самовизначення, самостійного прийняття рішень, самокерування та самоактуалізації; мотивацію до систематичної цілеспрямованої роботи з освоєння професії, усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, здатного самостійно виявляти творчу активність, тобто високий рівень професійного зростання майбутніх педагогів дошкільної освіти – «агентів змін» на сучасному етапі освітньої реформи.

На основі зазначеного та розробленого Х. Шапаренко [20, с. 19] визначаємо такі педагогічні умови проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти.

▣ Дидактико-методичні умови:

- побудова освітнього процесу відповідно до етапів проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку з поступовим ускладненням змісту та структури від пізнавальної до самоосвітньої, саморозвивальної діяльності студентів;
- забезпечення наступності етапів освітнього та професійного розвитку майбутніх педагогів.

▣ Організаційно-педагогічні умови:

- відображення у змісті підготовки студентів сутності та цінності процесу проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку;
- забезпечення супроводу проєктування й реалізації майбутніми педагогами індивідуальної траєкторії професійного розвитку;
- упровадження стратегічних і тактичних освітніх технологій у процес проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку

майбутніх педагогів дошкільної освіти.

▣ Акмеологічні умови:

- спрямованість освітнього процесу закладу вищої освіти на формування акмеологічного потенціалу майбутнього педагога;
- забезпечення індивідуальної траєкторії оволодіння студентами способами професійного розвитку.

▣ Культурно-виховні умови:

- забезпечення міжособистісної взаємодії в цілісному процесі професійного розвитку;
- створення культурно-освітнього простору в закладі вищої освіти.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз наукової літератури та практики підтвердив актуальність проектування й супроводу індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти, починаючи з навчання у закладі вищої освіти, оскільки є насамперед забезпеченням реальної потреби у формуванні фахових компетентностей, реалізації особистісного потенціалу та отриманні якісних консультативних послуг.

Проектування професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти за індивідуальною траєкторією та програмою (або проектом, маршрутом, планом, дорожньою картою) ми розглядаємо як специфічну інновацію, провідну технологію формування й самозростання особистості фахівця. Індивідуальні програми професійного розвитку допомагають спрогнозувати розвиток майбутнього педагога з урахуванням його особистісно-професійних запитів і потреб, досвіду, рівня підготовки, психофізіологічних та когнітивних особливостей; простежити траєкторію професійного зростання на кожному її етапі. При цьому професійний розвиток за індивідуальною траєкторією дозволяє студенту усвідомлювати ступінь підготовленості до професійної діяльності на кожному конкретному етапі розвитку; самостійно здійснювати вибір змісту та стратегії професійного розвитку; виявляти самостійність думки, незалежність, отже, максимально індивідуалізувати процес фахового зростання на засадах компетентісного та особистісно зорієнтованого підходів.

Провідною технологією допомоги майбутньому педагогу дошкільної освіти щодо проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку, що найбільше відповідає сучасним вимогам, вважаємо супровід. Векторність та адресну спрямованість супроводу визначають індивідуальні запити, потреби, мотивації студентів, їхні професійні можливості в параметрах цільового, технологічного та результативного компонентів. Саме супровід індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога забезпечує мотивування професійного розвитку й саморозвитку, визначення його актуальних аспектів (напрямів, тем) за результатами діагностики й самодіагностики, навчання або допомогу щодо проєктування індивідуальної траєкторії та розробки програми професійного розвитку; доцільний вибір його ефективних форм і видів, супервізію та аналіз якості такого розвитку, оцінювання й самооцінювання ефективності реалізації індивідуальної траєкторії, коригування свого подальшого професійного розвитку. Реалізація змісту супроводу здійснюється за новітніми функціями: консалтинговою, супервізії, експертною, прогностичною, коучинговою, тьюторингу та іншими.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога дошкільної освіти. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо розробку варіативного навчального спецкурсу щодо проєктування й реалізації індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутніх педагогів дошкільної освіти та технології їхнього супроводу на цьому шляху в умовах закладу вищої освіти.

Література

1. Базиль Л. О. Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи [Електронний ресурс] : [зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та К. П. Волинського)»], (Умань, 11 жовт. 2018 р.) / Л. О. Базиль // Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми

підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі». – 2018. – С. 12–18. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/713003/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A3%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%8C_%D0%91%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C.pdf. – Назва з екрана.

2. Боровік О. М. До питання про зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя [Електронний ресурс] / О. М. Боровік. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_55/46.pdf. – Назва з екрана.

3. Веліховська А. Б. Психолого-педагогічні аспекти використання майндмепінгу для моделювання індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти спеціальності «Метрологія» / А. Б. Веліховська // Інноваційна педагогіка. – 2019. – № 11, т. 1. – С. 61–64.

4. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти [Електронний ресурс] / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm. – Назва з екрана.

5. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]: Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2019. – № 243-VIII. 2300 – VIII. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.

6. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2019. – № 2657-VIII. 2661 – VIII. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана.

7. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – С. 62–65.

8. Метешкін К. О. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання [Електронний ресурс] / К. О. Метешкін, К. Д. Гурова. – Режим доступу: http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http://www.nbuv.gov.ua/e_journals/ITZN/em11/content/09mkotei.htm&text. – Назва з екрана.

9. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Сімферополь : Аконтіт, 2003. – Т. 2. – 928 с.
10. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Сімферополь : Аконтіт, 2003. – Т. 3. – 864 с.
11. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів : [монографія] / Н. П. Павлик. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. – 350 с.
12. Половенко О. В. Безперервна освіта педагога за індивідуальною освітньою траєкторією : навч.-метод. посібник / О. В. Половенко, Л. М. Кірішко. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2018. – 60 с.
13. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти й самоосвіти педагогічних працівників // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 1–11.
14. Профессия «тьютор» / [Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю.] ; науч. рук. Т. М. Ковалёва. – М. : СФК-офіс, 2012. – 246 с.
15. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу : (<http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>) <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1> . – Назва з екрана.
16. Сидоренко В. В. Науково-методичний супровід розвитку педагогічної майстерності фахівців в умовах відкритої освіти / В. В. Сидоренко // Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта : зб. роб. навч. програм: авторський колектив / заг. ред. Т. М. Сорочан. – К.: ЦПППО, 2017. – С. 64–76.
17. Сорочан Т. М. Професіоналізація андрагога: цінності, знання, навички / Т. М. Сорочан // Післядипломна педагогічна освіта. – 2018. – № 1. – С. 53–57.

18. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ “ЦС”, 2015. – 32 с.

19. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / І. М. Хоржевська // Наукові праці. Державне управління. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe . – Назва з екрана.

20. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Шапаренко Христина Андріївна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Київ, 2019. – 42 с.

21. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия [Электронный ресурс] / Н. Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 39–44. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-studenta-analiz-traktovok-ponyatiya>. – Название с экрана.

22. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя в умовах неперервної освіти: [монографія] / В. Д. Шарко. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 311–314.

23. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Швець Тетяна Анатоліївна. – Херсон, 2016. – 260 с.

24. Bagrij V. Pedagogical (professional) practical training in designing individual educational path // Social Work and Education / V. Bagrij. – 2017. – Vol.3, No. 2. – P. 93–102.

25. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's // Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.

1.6. Професійна підготовка майбутніх вихователів до забезпечення музичного виховання дітей дошкільного віку

Актуальність дослідження. Сучасна Україна потребує фахівців дошкільного профілю нової формації з європейським рівнем кваліфікації. Визначаючи шляхи модернізації української національної освіти, В. Кремень підкреслював необхідність переходу від кваліфікації до компетентності, яка дозволяє людині знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях [8, с. 6-7].

На державному рівні затверджено Галузевий стандарт підготовки бакалавра спеціальності «Дошкільна освіта», згідно з яким за багаторівневою системою підготовки фахівці одного профілю готуються до виконання різних посадових обов'язків на основі здобутих знань та сформованих професійних умінь. Як зазначає Р. Савченко, в посадові обов'язки вихователя закладу дошкільної освіти входить керівництво музичним вихованням дошкільників спільно з музичним керівником, що припускає необхідність їх педагогічної співпраці. Авторка вважає, що виникла необхідність удосконалення змісту, форм і технологічних засобів навчання майбутніх вихователів і музичних керівників з урахуванням наукових сучасних досліджень у галузі музичної педагогіки, які будуть сприяти зростанню рівня їх музично-педагогічної компетентності.

На думку науковців (Л. Артемова, І. Бех, Н. Гавриш, І. Зяюн, Е. Карпова, Н. Ничкало та інші), підготувати спеціаліста з високою пізнавальною активністю та ініціативністю, здатного до креативної роботи з дітьми на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання можливо за умови кардинальних змін у системі педагогічної вищої освіти, переосмислення змісту, форм і методів навчання. Незважаючи на те, що музичне мистецтво супроводжує людину майже з перших кроків її онтогенезу,

проблема підготовки вихователів закладу дошкільної освіти до організації музичної діяльності дітей дошкільного віку на сьогодні є однією з актуальних.

Мета дослідження: висвітлення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти з музичного виховання дітей дошкільного віку в сучасній педагогічній науці та практиці.

Теоретична частина роботи. Ефективність музичного виховання дітей дошкільного віку значною мірою залежить від особистості вихователя, його світогляду та професійної підготовки, педагогічного таланту та майстерності. Як зазначає А. Кузнецова, вихователь XXI століття має бути цілісною особистістю, володіти оптимально-значущими професійними й особистісними якостями, перебувати в гармонії з духовною культурою. Це мусить бути гуманна та висококультурна людина, яка сповідує Красу та творить Добро.

Професія вихователя належить до творчих видів діяльності, оскільки професійна діяльність будь-якого педагога спрямовується на виховання дітей дошкільного віку. В сучасних умовах вихователь повинен мати найвищий рівень фахової підготовки та високий інтелектуально-креативний потенціал. Як вважає О. Долина, на вихователя покладена відповідальна місія – ввести дітей у світ людської культури, створити необхідні умови для всебічного гармонійного розвитку дошкільників, забезпечити успішність складного процесу формування особистості в дошкільному віці, сприяти розкриттю творчих нахилів і здібностей наймолодших громадян [8].

На думку А. Кузнецової, для забезпечення ефективності музично-педагогічної підготовки студентів необхідна цілісна гуманістично спрямована організаційно-методична система, що забезпечує розвиток майбутнього вихователя як творчої особистості, здатної до творчого самовираження.

Відповідно до вимог галузевого стандарту вищої освіти напряму підготовки 012 – «Дошкільна освіта» музично-педагогічна підготовка студентів передбачає вивчення нормативної дисципліни «Теорія і методика музичного виховання», яка входить до циклу «Професійна та практична підготовка». Запропонований курс містить дві складові, а саме: теорію, як частину

дидактики та методику музичного виховання як педагогічну науку. У музично-освітньому процесі методика відіграє основну роль, оскільки без неї неможливий освітній процес, а також позитивний результат.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є базовий рівень знань та вмінь з курсу «Теорія і методика музичного виховання», системно організований освітній процес підготовки кадрів вищої кваліфікації за сучасними дидактичними принципами.

Метою вивчення курсу «Теорія і методика музичного виховання» є теоретико-методична підготовка майбутнього вихователя до практичної роботи в закладах дошкільної освіти, а також формування професійної компетентності вихователя, спроможного розв'язувати актуальні проблеми художньо-естетичного виховання дітей; формування загальної музичної культури студентів, виховання в них художнього смаку засобами музичного мистецтва, навчання їх елементів музичної грамоти.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Теорія і методика музичного виховання» є:

- ознайомлення студентів з основами теорії і методики музичного виховання, сприяння їх естетичному розвитку;
- підвищення загального культурного та музичного рівня майбутніх вихователів;
- залучення студентів до різних видів музичної діяльності, навчання способам і навичкам співу, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах, розвитку творчості;
- орієнтування студентів на майбутню спеціальність – вихователь закладу дошкільної освіти.

Основні вимоги до музично-естетичної підготовки вихователя представлені в таблиці 1.

Вимоги освітньо-професійної програми

Студенти повинні <i>знати:</i>	Студенти повинні <i>вміти:</i>
– програмові вимоги з музичного виховання;	– здійснювати індивідуальний підхід до дітей (добір музичної діяльності, яка відповідає віку дітей, потреби до інтересів дитини);
– види музичної діяльності;	– організовувати у групі заняття та ігри, які пов'язані з мистецтвом («Гра в концерт», «Гра в музичне заняття», «Малюємо музику» тощо, включати в діяльність дітей музичні ігри-інсценівки);
– форми організації дитячої музичної діяльності;	– створювати педагогічні ситуації, які спонукають дітей до різних форм організації самостійної музичної діяльності;
– музичний репертуар своєї групи та обов'язкове включення його в повсякденне життя закладу дошкільної освіти;	– співвідносити змістовне та методичне забезпечення педагогічного процесу з конкретними обставинами (введення музично-дидактичних ігор у самостійну діяльність у відповідності із завданнями музичного заняття);
– форми методичного керівництва музичним вихованням.	– власним прикладом стимулювати музичні прояви дітей (співати разом пісні, слухати музику та вести бесіди про прослуханий твір);
	– виконувати музичний репертуар на дитячих музичних інструментах;
	– складати разом із музичним керівником конспекти комплексних музичних занять, програми свят і розваг;
	– розробляти зміст консультацій для батьків із музичного виховання дітей дошкільного віку.

У педагогічному словнику поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією. Теоретичні та методологічні основи даної проблеми знайшли відображення у працях класиків педагогічної науки – С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших. Проблеми професійної підготовки педагогів присвячені дослідження вітчизняних авторів. Так, вивченню питань організації навчального процесу у закладах вищої освіти, визначенню найбільш ефективних шляхів підготовки фахівців дошкільного профілю присвячені праці Я. Коломінський, Н. Михайленко, О. Панько, Л. Поздняк, В. Ядешко та інші.

Проблема підготовки майбутніх вихователів до педагогічної діяльності висвітлена в дослідженнях із дошкільної педагогіки та психології провідних

науковців (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, О. Брежнева, Р. Буре, К. Волинець, Н. Гавриш, Г. Гуркіна, О. Кононко, Т. Поніманська, К. Щербакова та інші). За визначенням О. Абдулліної, професійна підготовка майбутнього педагога (вихователя) – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань освітнього процесу.

Дослідженням питань музичного виховання дітей і підготовки студентів до цієї роботи займалися Н. Ветлугіна, І. Держинська, Р. Зінич, А. Зіміна, В. Кукловська, С. Науменко, О. Радинова, І. Рудченко, Р. Чумічева, С. Шоломович та інші.

Сьогодні особистість, її знання, компетентність у своїй професійній діяльності, музична культура є ознакою рівня фахової готовності спеціаліста. Особливо це стосується професійного становлення вихователя. Як стверджують дослідники (І. Зязюн, О. Отич, О. Рудницька, С. Соломаха та інші), музичне мистецтво є ефективним засобом становлення майбутнього педагога як творчої індивідуальності. Найбільш повне визначення поняття професійної підготовки наводить Т. Танько. На її думку, професійна підготовка – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати.

Сучасні науковці досліджують:

– підготовку майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників (С. Нечай);

– підготовку майбутніх педагогів до музичного виховання дошкільників в умовах сучасної вищої освіти (С. Нечай);

– музичну компетентність вихователя та її роль в умовах діяльності закладу дошкільної освіти (І. Газіна);

– естетичне виховання вихователів засобами музичного мистецтва в

контексті фахової підготовки в педагогічних коледжах (А. Кузнецова);

– музично-педагогічну підготовку в процесі формування професійних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в педагогічних університетах (Г. Аніщенко, Т. Танько).

Як вважають дослідники, музично-педагогічна підготовка студентів повинна здійснюватися з урахуванням історії та розвитку вітчизняної системи підготовки вихователів закладів дошкільної освіти. Т. Танько доводить, що музично-педагогічна підготовка включає такі структурні компоненти (табл. 2):

Таблиця 2

Структурні компоненти музично-педагогічної підготовки вихователів
(за Т. Танько)

Структурні компоненти	
<i>Ціннісно-мотиваційний</i>	– виступає як потреба у виявленні, постановці та вирішенні творчих музичних завдань. Провідним мотивом, тобто основною спонукальною силою творчої діяльності вихователя, є інтерес до педагогічної діяльності та музичного мистецтва як комплексне вираження інтелектуальних, емоційних і вольових якостей фахівця. На основі цього формується активна естетична позиція особистості – діюча потреба не тільки в сприйнятті музичних творів, але й співучасті в будь-якому із видів музичної творчості, прагненні до глибоких переживань, бажанні не тільки пізнати самому, але й прилучити дітей до музичного мистецтва, навчити їх любити та розуміти його.
<i>Когнітивний</i>	– представляє теоретичні знання, що є важливим складником психолого-педагогічної підготовки студентів до майбутньої діяльності, завдяки яким відбувається формування важливих умінь та професійних якостей особистості вихователя: відповідальність за свою працю, вміння її організувати, критично осмислювати й оцінювати, прагнення віднайти можливості вдосконалення результатів своєї праці, використовуючи для цього раціональні, науково обґрунтовані засоби. Це сприяє розвитку музично-педагогічної компетентності майбутнього вихователя, створює необхідні умови для оволодіння ним глибинами музичної культури суспільства.
<i>Процесуальний</i>	– передбачає сформованість умінь майбутнього вихователя, які забезпечують ефективність його музично-естетичної діяльності (музично-естетичні, психолого-педагогічні та методичні).
<i>Особистісний</i>	– включає сукупність якостей вихователя (музично-естетичних, моральних, вольових, естетичних, інтелектуально-творчих) та здібностей (педагогічних і музичних).

Отже, на сучасному етапі виникає нагальна потреба в підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації музичного виховання дітей дошкільного віку. Майбутні вихователі мають бути підготовленими до організації музичної діяльності в своїй групі, проведення різних видів розважальних заходів, роботи з музичного виховання батьків.

Шлях професійної підготовки майбутніх вихователів до забезпечення музичного виховання дошкільників схематично представлений на рис. 1.

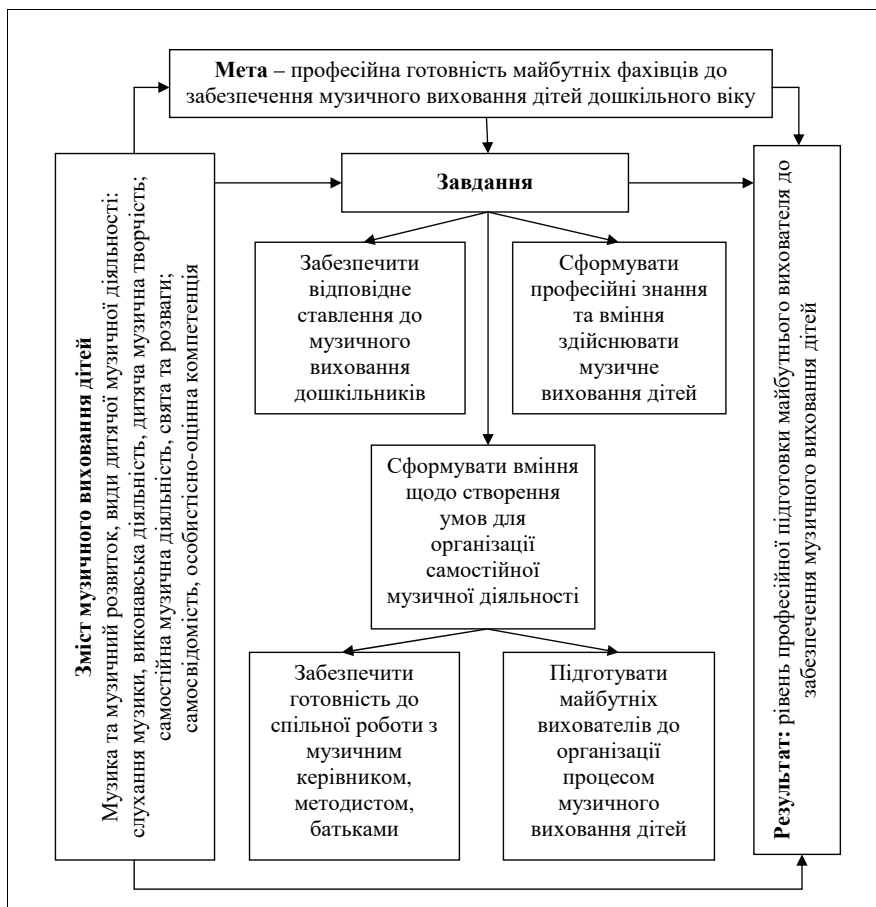


Рис. 1. Професійна підготовка майбутніх вихователів до музичного виховання дітей дошкільного віку

За останній час у системі музичного виховання дошкільників з'явилося багато нового. Дослідники пропонують модифіковані розділи програм із музичного виховання дошкільників, освітні технології. На сучасному етапі педагогічна діяльність вимагає звернення вихователя до нових форм роботи з дітьми. Розвиток професійної компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися в педагогічному середовищі, що міняється.

З'ясуємо сутність поняття «компетентність». У перекладі з латинської «компетентність» (*competentia*) означає коло питань, в яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

Вченими доведено, що результатом музично-педагогічної підготовки майбутнього вихователя є музично-педагогічна компетентність. Так, під музичною компетентністю вихователя закладу дошкільної освіти О.Газіна розуміє набір знань, вмінь, навичок, необхідних для реалізації завдань музичного виховання та розвитку дитини-дошкільника, а також спроможність вміло й ефективно задіювати музичний компонент у різноманітних видах діяльності дошкільників. Р.Савченко вказує на музично-педагогічну компетентність майбутніх педагогів як інтегративну особистісну якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системної взаємодії загальногромадянських, психолого-педагогічних і музично-фахових компетенцій.

Найповніше це питання розглядає Т.Танько. На її думку, музично-педагогічна компетентність розширює професійні можливості вихователя, впливає на духовний світ дитини та виявляється як здатність якісно будувати музично-педагогічний процес і взаємодіяти з усіма учасниками навчально-виховної діяльності. Авторка стверджує, що музично-педагогічна компетентність, формуючись у майбутнього вихователя в процесі його навчання, проходить кілька етапів свого розвитку, а саме (табл. 3):

Етапи розвитку компетентності
(за Т. Танько)

Етапи	
<i>Інформаційний</i>	– когнітивний, ознайомлення з особливостями педагогічної професії, методологічними основами.
<i>Аксіологічний</i>	– формування музично-естетичних гуманістичних цінностей.
<i>Перетворення</i>	– зміни на особистісному й операціонально-процесуальному рівнях у процесі музично-естетичного самовдосконалення.

Подібну проблему намагається вирішити С. Нечай, яка вважає, що в майбутніх вихователів формується музично-естетична компетентність, яка виражається в наявності певного базису знань і готовності використовувати набуті теоретичні знання в практичному досвіді для розв'язання завдань музичного розвитку дітей, включаючи когнітивні та операціонально-діяльнісні компетенції (мотивоване опанування теоретичних знань і практичних навичок музичної діяльності) [13].

Музично-педагогічну компетентність майбутніх педагогів Р. Савченко розуміє як інтегративну особистісну якість, що виражає здатність до самостійної успішної реалізації завдань музичної освіти дітей на основі системної взаємодії загальногромадянських, психолого-педагогічних і музично-фахових компетенцій. Музично-педагогічна компетентність вихователя, на її думку, передбачає високий рівень їх загальнокультурного розвитку, ерудиції в галузі професійно-фахових знань (з педагогіки, психології, музичного мистецтва, методики музичного навчання), наявність досвіду та спроможність до аналітико-оцінювальних і творчо-ініціативних дій у виховній роботі з дітьми. Музично-педагогічну компетентність, як професійно-особистісний феномен, Р. Савченко об'єднала у просторі ціннісно-орієнтаційного, психолого-особистісного та когнітивно-діяльнісного компонентів.

У закладах вищої освіти майбутні вихователі одержують широку музичну підготовку: вчать грати на дитячих музичних інструментах, співати, танцювати, оволодівають методикою музичного виховання. Професійна

підготовка вихователя спрямована на розвиток ерудиції, широкого наукового світогляду, стимулювання пізнавального та професійного інтересу, формування вмінь навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності в галузі музичної освіти тощо. Виконання комплексу цих заходів забезпечує всебічний естетичний розвиток дітей. Завдання комплексності й інтегративності залучення студентів до мистецтва, вимоги підвищення кваліфікації майбутнього вихователя, розвитку його духовної культури та професійної майстерності спричиняють необхідність систематичного та послідовного формування в них культури музичного сприйняття, створення умов, за якими всі види їхніх контактів із музикою, всі засоби музичного пізнання спрямовуються на розвиток особистісних якостей і здобуття відповідних педагогічних умінь.

О. Рудницька розглядає головні варіанти структур взаємодії викладача і студента. На її думку, взаємодія, в процесі якої відбувається духовний розвиток майбутнього педагога та формуються його особистісні якості, містить такі елементи: педагог (П), студент (С), музичний об'єкт (МО), соціокультурне середовище (СС) [17. с. 191–192].

Сучасні заклади дошкільної освіти потребують вихователів-майстрів, які мають постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, підвищувати свій професійний рівень. Проте для цього необхідна глибока внутрішня мотивація, прагнення постійно працювати над собою. Навчальна діяльність вихователя повинна мати творчий характер, враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності. Все починається з підготовки педагогів, удосконалення їх професійно значущих якостей: компетентності, креативності, комунікативності, інноваційності. Так, ще Н. Лубенець зазначала, що «вихователька дитячого садка повинна бути сповнена інтересу та поваги до кожного життя, що тільки-но розгортається і таїть у собі всілякі можливості».

Глибоко це питання розглядає І. Газіна. Вона зазначає, що традиційно музичне виховання належало до компетенції лише музичного керівника закладу дошкільної освіти. При цьому власне вихователі поставали в якості пасивних

спостерігачів за цим процесом, відповідали лише за присутність дітей, забезпечували елементарну дисципліну, брали участь у святах в якості окремих казкових персонажів чи ведучих. Проте, на думку вченого, на сьогодні роль вихователя має бути значно ширшою та активнішою в сенсі реалізації завдань музичного виховання.

Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти, як доводить Т. Торяник, втратив статус головного обличчя освітнього процесу. Музична освіта дошкільників обмежується функціональними обов'язками музичного керівника, педагогічний ресурс вихователя практично не використовується, музичний розвиток дітей знаходиться поза полем його професійної діяльності. Причинами на її думку, є:

– невідповідність професійної підготовки студентів сучасним завданням розвитку дитини і, як результат цього, низький рівень музично-естетичної компетентності вихователя;

– відсутність сформованої готовності до ділової співпраці вихователя та музичного керівника.

Тому Т. Торяник пропонує внести коректив до підготовки вихователя, а саме: підвищити рівень музично-естетичної компетентності, важливою складовою якої є готовність до співпраці з музичним керівником. Складність вивчення дослідниками сутності феномена «готовність» полягає в тому, що єдиного визначення цього поняття немає. Розглядаючи його в різних аспектах, було виявлено, що введення в психологію цього феномена пов'язувалося з необхідністю визначення рівня можливостей людини ефективно здійснювати той чи інший вид трудової діяльності.

На думку вчених (О. Ростовський, В. Черкасов), готовність як інтегрована якість особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність взагалі та на прагнення музичного виховання дитини, характеризується самостійністю, креативністю та мобільністю знань, поведінки, керується відповідними потребами та мотивами щодо музичного виховання.

Психологічні проблеми готовності до професійної діяльності аналізував Л. Кандибович, звертаючи увагу на те, що готовність, яка досягається, є результатом всебічного розвитку особистості з обліком вимог, які пред'являються особливостями професії. На його думку, професійна готовність – це єдність зовнішніх і внутрішніх показників при вирішальній ролі останніх.

Аналіз психологічних наукових досліджень з проблеми «готовність до професійної діяльності» допоміг С. Нечай виділити три підходи (рис. 3):

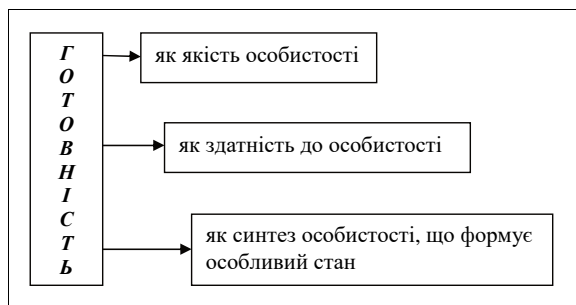


Рис. 3. Підходи до готовності майбутніх вихователів

Т. Танько уточнені критерії та рівні готовності майбутніх вихователів до музично-естетичного виховання дітей (табл. 4).

Таблиця 4

Критерії та рівні готовності майбутніх вихователів (за Т. Танько)

Рівні	Критерії
<i>Низький</i>	Потреба в музичному мистецтві незначна або зовсім відсутня, музичний кругозір обмежений, музиці відводиться значення як засобу розваги, сприйняття музичного твору має цілісний емоційний характер без його індивідуальної оцінки; інтерес до музично-педагогічної діяльності незначний, у роботі з даного напрямку не виявляється наполегливість, вирішення педагогічних завдань вимагає активного зовнішнього стимулювання; дії з естетичного виховання дітей засобами музики щодо реалізації мети визначаються неправильно, мають нецілеспрямований, неусвідомлений характер, комунікативні, інтелектуальні та виконавські навички й уміння обмежені, мають прогалини в знаннях, аналіз і самоаналіз не здійснюється.
<i>Середній</i>	Потреба в музичному мистецтві розвинута, хоча музичні знання безсистемні, музиці надається значення як формі пізнання, сприйняття музичного твору має цілісно-диференційований характер зі спробою самостійної оцінки; інтерес до музично-педагогічної діяльності розвинутий,

	виявляється активність у вирішенні завдань на найбільш відповідальних напрямках музично-естетичного виховання дітей, хоча дії не завжди виконуються у повному обсязі; педагогічні дії, в основному, доцільні, виконуються на основі музично-методичної компетенції, вміння сформовані на середньому рівні, аналіз і самоаналіз діяльності здійснюється частково.
<i>Високий</i>	Потреба в музичному мистецтві розвинута, усвідомлена, постійна. Знання з музичного мистецтва досить повні, глибокі, музиці надається значення як важливому засобу духовного розвитку людини, сприйняття музичного твору має цілісний, диференційований характер з яскраво вираженою індивідуальною оцінкою; інтерес до музично-педагогічної діяльності стійкий, усвідомлений і розвинутий, при вирішенні педагогічних завдань виявляється наполегливість, повне виконання накреслених дій, студент отримує задоволення від позитивних результатів; педагогічні дії відповідають меті, вони визначаються з урахуванням педагогічної ситуації, вміння розвинені на високому рівні, постійно здійснюється аналіз і самоаналіз діяльності.

Що ж ми розуміємо під готовністю, без якої неможливе ні створення, ні організація, ні розвиток музичної діяльності? До характеристики готовності вихователя управляти музичною діяльністю дітей дошкільного віку ми включаємо:

- усвідомлення важливості та необхідності музичної діяльності як важливого засобу всебічного розвитку особистості дитини;
- сформованість теоретичних знань про музичне мистецтво;
- наявність методичних знань про шляхи управління дитячою музичною діяльністю;
- наявність практичних умінь, відповідних специфіці музичного виховання дітей дошкільного віку.

Доведено, що готовність вихователя до музично-педагогічної діяльності – це складна професійна якість, яка на індивідуально-мотиваційному рівні містить: потребу в музичному мистецтві, розвинутий естетичний смак і емоції, потребу в музично-педагогічній діяльності. На методичному рівні – містить загальнопедагогічну підготовку, що припускає рівень усвідомленості педагогічних дій, і спеціальну, що включає у собі вміння аналізувати музичний твір, музичну діяльність дітей, власну виконавську діяльність, музично-творче виконання (Т. Танько) [22].

Отже, реформування освіти в Україні спонукає при професійній підготовці фахівців для закладів дошкільної освіти здійснювати наукові підходи щодо оновлення змісту освіти, втілення ефективних форм і методів, запозичуючи передовий європейський і світовий досвід, не відкидаючи національних надбань.

Експериментальна частина роботи з рекомендаціями. Серед аудиторних занять, як вважають дослідники, продуктивними є лекції та практичні заняття з елементами проблемного навчання: дискусії, евристичної бесіди з висуненням науково-дослідницьких гіпотез, «мозкового штурму», колективного обговорення та інші. Так, розширенням змісту лекційної теми «Становлення та розвиток музичного виховання в Україні» є питання «Софія Русова про музичне виховання дошкільників». Як показали наші спостереження, на лекції студенти мали можливість ознайомитися з педагогічною творчістю С. Русової, а особливо з її впливом на розвиток музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку. Презентація, яка використовувалася викладачем під час лекції, дала можливість наочно ознайомитися майбутнім вихователям із педагогічною діяльністю С. Русової.

Під час викладання лекції на тему «Музика в повсякденному житті закладу дошкільної освіти», студенти ознайомлювалися з різними видами розваг та методикою їх проведення не тільки за допомогою презентації, а й за допомогою відеофільмів, а також показу фрагментів різних видів театру для дітей дошкільного віку.

Ще однією та необхідною у роботі з майбутніми вихователями якістю педагогів є здатність резюмувати потік інформації, викладати свої ідеї, почуття й уявлення кількома словами. Це важливе вміння, яке потребує вдумливої рефлексії, заснованої на багатому понятійному запасі. Гарним способом формування цього вміння є складання синквейнів. Тому під час лекцій викладач спонукав майбутніх вихователів до вправлення у складанні синквейнів цілеспрямовано і з певною педагогічною метою. За синквейнами, складеними студентами, нами було визначено: усвідомлення в повному обсязі необхідної

інформації, засвоєння ключових понять. Вважається, що сінквейни – це потужний інструмент для аналізу, синтезу й узагальнення інформації, який використовував у своїй роботі викладач.

У процесі вивчення навчального курсу використовувалися різні форми та методи проведення практичних занять, які поглиблювали та узагальнювали одержані знання та вміння студентів. На кожному занятті важливою була організація діалогу (студент – викладач, студент – студент), в основі якого лежав проблемний підхід до навчання. На практичних заняттях у студентів закладалися основи формування педагогічних умінь (уміння спілкування з дітьми в різних ситуаціях, уміння в організації та проведенні концерту зі слухання музики, вступного слова перед прослуховуванням музики, проведення музично-дидактичних ігор, ритмічних ігор, проведення розваг і свят та ін.).

Як показує спостереження, інтегровані практичні заняття проводились у вигляді різних за тематикою навчально-рольових ігор, які ми розглядаємо як один з інтерактивних методів навчання. Цей вид роботи викликав великий інтерес у студентів і сприяв розвитку їх творчого потенціалу. Так, продовженням питання «Софія Русова про музичне виховання дошкільників» на практичному занятті була постановка міні-вистави, де кожному студенту відводилася конкретна роль: С. Русової, її сестри – Марії, М. Драгоманова, М. Лисенка, Н. Лубенець. Майбутні педагоги приготували нескладні деталі оформлення міні-вистави, стилізовані елементи костюмів тощо. Серед аудиторних видів роботи на практичних заняттях зі студентами цікавим можна назвати такий вид діяльності як виконання навчально-творчих завдань. Одним із творчих завдань для студентів було завдання скласти слова подяки та дати оцінку педагогічній творчості С. Русової щодо музичного виховання дітей. Майбутні вихователі уявляли, що ці слова можна сказати при «зустрічі» видатному педагогу. Студенти використовували звороти «Я була просто захоплена Вашими педагогічними творами...», «Я вважаю, що Ви талановита, бо ...», «Я здивована, як Вам вдається ...» та інші, які допомагали в «розмові» з

С. Русовою. Цей вид роботи викликав великий інтерес у студентів, поглибив їх знання, сприяв розвитку творчого потенціалу.

Наводимо, як приклад, практичне заняття на тему «Види дитячої музичної діяльності». Слухаючи класичні твори українських композиторів М. Лисенка і Я. Степового, а також зарубіжних (Вагнер, Шопен, Бетховен), майбутні вихователі вчилися розпізнавати настрій музичного твору, відшукували у музиці зміст, художній образ, що сприяє розвитку музичних уявлень дітей. Студенти вчилися складати невеликий план концерту зі слухання музики у формі розповіді для дітей молодшого дошкільного віку, використовуючи музичні аудіозаписи. На початку роботи їм пропонувалося прослухати музичні твори, а потім самостійно скласти сюжетну розповідь для супроводу концерту. Творчі роботи студентів виходили найрізноманітніші за формою і змістом. Цей концерт зі слухання музики було рекомендовано провести під час практики у закладі дошкільної освіти. Розглядаючи питання про спів, як один із видів дитячого виконавства, студенти виконували українські народні пісні для дітей дошкільного віку («Маки-маківочки», «Вийшли в поле косарі» та інші). Обговорюючи питання про один із найважливіших видів дитячої музичної діяльності – гру на дитячих музичних інструментах – у практичній частині заняття студенти розучили твір «Ой лопнув обруч» на дитячих музичних інструментах – металофонах.

До практичного заняття «Організація та проведення свят за народними традиціями» майбутні вихователі самостійно розробили сценарій свята на тему «Великдень» і підготували до показу в аудиторії.

Звісно, що навчально-ролеві ігри сприяють активізації студентів, підвищують їх зацікавленість, виявляють неформального лідера, вчать працювати у групах, слухати, приймати рішення, відстоювати свою позицію на заняттях. Так, під час практичного заняття «Методика проведення свят у закладі дошкільної освіти» студентам було запропоновано провести «малу» педраду на тему «Обговорення та затвердження сценарію свята». Серед студентів були розподілені ролі: «завідувачка» закладом дошкільної освіти

(лідер групи, яка користується авторитетом, ерудована, здібна на творчі прояви); «методист» («завідувачка» вибрала собі помічника, який знає добре методiku музичного виховання, достатньо активного у спілкуванні). Усі інші ролі призначив «методист» («вихователі» молодшої та середньої груп, «музичний керівник», «завідувачки» інших закладів дошкільної освіти, «секретар педради»). Усім учасникам було роздано пам'ятки-завдання з обов'язками та правилами гри. В умовах гри студенти здійснювали послідовне моделювання майбутньої професійної діяльності, відтворювали зміст майбутньої професійної праці. Мотивація, інтерес та емоційний статус учасників гри обумовлювався широкими можливостями для спілкування на проблемно представленому матеріалі гри і тим самим досягалося формування професійного творчого мислення.

На практичних заняттях студенти вправлялися у виконанні творчих завдань по одному, парами, невеликими групами. Такі об'єднання допомагали більш творчо, точно виконати ті або інші завдання, приймати правильне рішення. Об'єднуючись у «міні-групи», студенти проявляли почуття колективізму, товариства, такт, витримку, вміння слухати, виразно виконувати твори з дитячого репертуару. Так, до практичного заняття «Методика проведення розваг» студенти підготували ляльковий театр «Вертеп», де інсценізували народні пісні. Це дало їм змогу переконатися, що ці види діяльності сприяють у дитині розвитку пам'яті, вчать красиво володіти мовою, формують естетичні смаки. Студенти вчилися складати на певну тему сценарії розваг, а потім захищали свої творчі роботи.

На останньому практичному занятті зі студентами було проведено квест-гру під назвою «Дорогою музики». Мета квесту – закріпити знання студентів з дисципліни «Теорія і методика музичного виховання», розвинути цікавість до музики і музичних творів, а також виховувати здатність працювати у команді. Правилами квесту за кожне виконане завдання надавалися бали, кількість яких залежала від правильності виконання завдання. Журі у особі викладача та автора роботи оцінювало виконання і нараховувало бали, максимальна

кількість яких залежала від завдання. Після завершення квесту бали підсумовувались і відповідно до цієї суми студентам нараховувалися бонусні бали до рейтингу за дисципліною «Теорія і методика музичного виховання».

Як стверджує О. Рудницька, самостійна робота представляє якість процесу пізнання як форму активізації навчання [18, с. 140]. Один із засобів систематизації та закріплення знань студентів із даної дисципліни – самостійне виготовлення інтерактивного лепбука. Як показало спостереження, кожен студент у такій книжці самостійно збирав матеріал за певною темою, який допомагав систематизувати свої знання; краще зрозуміти та запам'ятовувати, а також повторювати пройдений матеріал. Наприклад, на тему «Музичні інструменти» для лепбука студенти зробили багато кишеньок і конвертиків, що містили необхідний систематизований матеріал (у тому числі ілюстративний) для вивчення і закріплення знань. Виконуючи завдання на схемах, малюнках, в іграх, на картках студенти у легкій і невимушеній формі дізнавалися щось нове, закріплювали та вдосконалювали свої знання за певною темою.

Одним із напрямів у формуванні готовності майбутніх вихователів до музичної діяльності у закладах дошкільної освіти є включення їх у власне дослідження на базі експериментальних майданчиків факультету. Досвід організації такої роботи дозволив відмітити можливості активної участі студентів у розробці проектів музичного розвитку дітей дошкільного віку, експериментальних програм, апробації дослідницьких методик, організації та проведенні експериментальної роботи з впровадження нового змісту і технологій музичної освіти дітей дошкільного віку. Результатом такої діяльності є написання і захист курсових досліджень майбутніх педагогів на такі теми як: «Музичне виховання дітей дошкільного віку в країнах світу», «Розваги як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку», «Українська народна пісня в морально-естетичному вихованні дітей старшого дошкільного віку» та інші.

У процесі дослідницької роботи у студентів актуалізувалася потреба до самовдосконалення. У них розвинувся стійкий інтерес до проведення

дослідницької роботи, що сприяло підвищенню рівня їх підготовки. Така робота дозволила сформуванню інноваційну позицію майбутнього вихователя як систему поглядів і особистих установок у майбутній професійній діяльності.

Наводимо результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньої програми (табл. 5).

Таблиця 5

Основні результати навчання і компетентності згідно з вимогами освітньої програми

№ з/п	Програмні компетентності	Компетенції*	Результати навчання
1	загальні	<i>Аналіз і синтез</i>	<i>Знати:</i> місце та значимість музичного мистецтва в житті людини; особливості музичної діяльності. <i>Вміти:</i> на основі надійних аргументів, логічних умовисновків і перевірених фактів формулювати завдання музичної діяльності та пропонувати ефективні рішення.
2		<i>Гнучкість мислення</i>	<i>Знати:</i> раціональні способи пошуку організації музичної діяльності. <i>Вміти:</i> обирати та використовувати сучасні, науково обґрунтовані методи, прийоми та засоби організації музичної діяльності.
№ з/п	Програмні компетентності	Компетенції*	Результати навчання
3	фахові	<i>Розв'язання проблем</i>	<i>Знати:</i> основні принципи та методи організації музичної діяльності. <i>Вміти:</i> організовувати музичну діяльність з дітьми дошкільного віку.
4		<i>Ерудиція в галузі організації музичної діяльності в ЗДО</i>	<i>Знати:</i> державний стандарт педагогічної освіти щодо організації музичної діяльності. <i>Вміти:</i> організовувати самостійну музичну діяльність з дітьми, складати план вечорів розваг, проводити розваги та свята для дітей.

Висновки. Використання різних методів і прийомів на лекційних і практичних заняттях з дисципліни «Теорія та методика музичного виховання» вказує на те, що творчість педагога, а особливо її вплив на розвиток музично-естетичного виховання дітей дошкільного віку має велике значення в сучасній

педагогічній думці. Проведена нами робота сформувала в майбутніх вихователів інтерес до одержання знань з дисципліни, що забезпечило їх теоретичну та практичну професійну підготовку до організації музичної діяльності дітей. Якість підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до керівництва музичної діяльності дітей визначається їх професійною спрямованістю; об'ємом анатомо-фізіологічних, педагогічних, психологічних знань; спеціальною підготовкою в області музичного мистецтва, методики керівництва музичною діяльністю дітей; об'ємом практичних умінь і навичок.

Перспективи подальших досліджень. До сучасного вихователя поставленні достатньо високі креативні вимоги в сенсі музичних знань, умінь на навичок.

Результати роботи доводять перспективність подальших наукових пошуків щодо впровадження ширших, розгорнутих форм стосовно музичного виховання та розвитку дошкільників; максимальної підготовки до роботи майбутніх фахівців у закладах дошкільної освіти, що допоможе їм успішно забезпечити музичне виховання дітей дошкільного віку. На думку Р. Савченко, провідним умінням майбутніх вихователів має стати здійснення власної музично-педагогічної діяльності в умовах гуманістичного, особистісно-орієнтованого навчання та виховання; впровадження доцільних прийомів музичного розвитку дітей; вміння аналізувати та проектувати власну діяльність відповідно до принципів музично-педагогічної компетентності; здійснення самоаналізу власної діяльності.

Література

1. Аніщенко Г. Музично-естетичне виховання в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів / Г. Аніщенко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвипуск. 4. – Слов'янськ, 2010. – С. 3–9.

2. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 7–9.

3. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 38 с.

4. Берестенко О. Г. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у художньо-творчій діяльності: Дис... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Берестенко Олена Григорівна – Л., 2008. – 196 с.

5. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

6. Гавриш Н. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема / Н. Гавриш. – Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14, – С. 50–54.

7. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6010101 Дошкільне виховання. – К. : МОН України, 2006. – 258 с.

8. Долина О. Завдання естетичного виховання / О. Долина // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 36.

9. Кідіна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. М. Кідіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини, 2010. – № (6). – *Режим доступу* : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2010_1/Kidina.pdf. – *Назва з екрану*.

10. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти / В. Г. Кремень // Освіта України, 2006. – № 45–46. – С. 6–7.

11. Макаренко Л. В. Використання ідей С. Русової у процесі підготовки майбутніх вихователів до організації музичної діяльності дошкільників / Л. В. Макаренко / Вісник Чернігівського національного педагогічного

університету іменні Т. Г. Шевченко [Текст] Вип. 135. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. – 284 с. – С. 108-113. (Серія: Педагогічні науки).

12. Методичні рекомендації до програми «Методика музичного виховання» (для вихователів ДНЗ з/в) [Електронний ресурс] / Розробник Белікова Олена Аркадіївна – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2012. – 38 с.]. – *Режим доступу: <http://lektsii.org/1-69712.html>*. – Назва з екрану.

13. Нечай С. П. Оновлення моделі музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти / С. П. Нечай // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 180–184.

14. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 33 – 45.

15. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 455 с.

16. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

17. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

18. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.

19. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

20. Степанова Т. М. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Монографія / Т. М. Степанова, Т. А. Лісовська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 256 с.

21. Танько Т. П. Особливості музично-естетичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних установ / Т. П. Танько // Засоби навчальної та науково-

дослідної роботи: Зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2000. – Вип. 13. – С. 20–28.

22. Танько Т. П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Т. П. Танько. – Харків : Нове слово, 2003. – 248 с.

23. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В. Ф. Черкасов – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 472 с.

1.7. Підготовка майбутніх вчителів до роботи в інклюзивних групах сучасного закладу дошкільної освіти

Актуальність дослідження. Останніми роками можна спостерігати інтенсивну хвилю переосмислення концепції інклюзивної освіти в Україні. Докорінні зміни, пов'язані з ратифікацією міжнародних документів в векторі правового статусу здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами (Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю від 13.12.2006 ратифіковано Законом України №1767-VI від 16.12.2009). Урядом нашої країни внесені зміни до законодавчо-нормативної бази дошкільної освіти, які активізували реалізацію потенційних можливостей розвитку особистості кожного члена суспільства, зокрема дітей з інвалідністю в лоні інклюзивного простору (Закон України від 23.05.2017 «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»). Наказом від 06.09.2018 року (№2541-VII внесені зміни до законів «Про дошкільну освіту»). Національною радою реформ визнано інклюзивне навчання одним із пріоритетів розвитку держави [10].

Динамічна трансформація нормативно-правового та теоретичного забезпечення інклюзивної освіти стимулює виникнення нових викликів, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти та вимагають переосмислення та репрезентації попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів у підготовці вихователя дітей дошкільного віку, здатного закріпити успіх впровадження інклюзії в освітній простір сучасного ЗДО.

Все актуальніше постає проблема підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, адже ця непроста діяльність має свої особливості. Вихователь, який прагне працювати у інклюзивній групі ЗДО має бути озброєний знаннями, уміннями та навичками

роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. На нашу думку, недостатньо отримати кваліфікацію «вихователь дітей раннього і дошкільного віку», бо робота у інклюзивній групі ЗДО потребує підготовки нового типу вихователя, який має ще більше способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистісних якостей, який проявляє готовність і головне, бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що різні аспекти розвитку й реформування системи інклюзивної освіти в Україні, оновлення освітньо-виховного змісту діяльності закладів дошкільної освіти в лоні інклюзії досліджували А. Аніщук, Ю. Бойчук, О. Кас'яненко, А. Колупаєва, А. Крикун, Л. Зданевич, І. Малишевська, О. Мартинчук, Н. Суховієнко, О. Таранченко.

Мета дослідження. У якості дослідницької задачі спробуємо визначити та проаналізувати стан дослідженої проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі сучасного закладу дошкільної освіти та її особливості.

Теоретична частина роботи. Успіх впровадження будь-яких інновацій завжди залежить від багатьох чинників, одним з головних ми виділяємо саме підготовку майбутнього вихователя до роботи в інклюзивній групі сучасного ЗДО. Випереджальні кроки практики упровадження інклюзивної освіти в ЗДО потребують більш ширших теоретико-методологічних, методичних, практичних знань фахівця здатного впевнено і якісно прокласти новий шлях розвитку системи дошкільної освіти.

Проблема формування підготовки вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти означена у наукових працях таких вчених: А. Аніщук, Ю. Бойчук, О. Голюк, Л. Зданевич, О. Кас'яненко, А. Колупаєва, Г. Косарева, А. Крикун, І. Кузава, З. Ленів, І. Малишевська, О. Мартинчук, Н. Суховієнко, О. Таранченко, С. Тітаренко, Т. Цегельник. Для того, щоб визначити та проаналізувати стан дослідженості проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі сучасного закладу дошкільної освіти та її особливості спочатку визначимо головні дефініції нашого дослідження:

інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, підготовка майбутнього вихователя до роботи в інклюзивній групі ЗДО.

Згідно з визначенням О. Кас'яненко, інклюзивна освіта – широкий процес інтеграції, що припускає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти для пристосування до різних потреб усіх дітей, здійснення якого призводить не тільки до зміни установи, культури стосунків у групі, але і до зміни системи освіти в цілому, зміни в суспільстві [3, с.37].

У трактуванні вчених А. Колупаєвої та О. Таранченко «інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [4, с.47].

Автором Т. Цегельник запропоновано визначення поняття «інклюзивна освіта» як особливої системи, яка забезпечує навчання за індивідуальними навчальними планами та систематичний медико-соціальний і психолого-педагогічний супровід, охоплює різноманітний контингент дітей та диференціює освітній процес [14, с.433].

І. Кузава на основі вивчення порівняльної характеристики термінів «інклюзія» та «інтеграція» встановлює, що «інклюзивна освіта є процесом уваги та реакції на різноманітність потреб усіх вихованців через зростаючу участь у навчанні. Тому її метою є підтримка освіти для всіх, приділяючи особливу увагу зняттю перешкод для участі у навчанні дітей з особливими потребами, тобто, включення усіх дітей у систему освіти та забезпечення їх рівноправності» [7, с.151].

У своєму дослідженні Н. Суховієнко вперше вводить термін «інклюзивна дошкільна освіта» під яким вчена розуміє систему послуг, що передбачає освіту дітей з особливими потребами в дошкільних навчальних закладах в умовах

інклюзивного освітнього середовища [13, с.47].

У Саламанській декларації зазначено, що під час загального поширення інклюзивної освіти потрібно забезпечити такий стан, при якому рівень підтримки і досвіду відповідав би характеру потреб [11, п.71].

Відповідності характеру потреб з рівнем підтримки і досвіду має передувати двосторонній, нерозривний процес обміну досвідом, вирішенням помилок, нових знань. Характер потреб на сьогоднішній день пояснюється великим попитом суспільства на фахівців інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти. Для найефективнішого реагування на потреби суспільства слід переосмислити, ввести суттєві зміни у зміст, методи, форми, педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзії. У свою чергу рівень підтримки повинен відповідати потребам дітей з особливими потребами та їх батькам, педагогам що активно впроваджують інклюзивне навчання в освітньо-виховний процес закладу дошкільної освіти.

Важливим пунктом у Саламанській декларації прописано, що потрібно виділити також ресурси на допоміжні послуги для підготовки викладачів основних дисциплін, забезпечення ресурсних центрів і викладачів у системі спеціальної освіти або викладачів-консультантів [11, п.72].

О. Голюк запевняє, що «фахова підготовка здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» за спеціальністю «Дошкільна освіта» має бути спрямована на створення умов для набуття майбутніми вихователями (не залежно від додаткової спеціальності/спеціалізації) фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі:

- по-перше, в процесі створення освітньої програми через матрицю узгодження «компетентності – навчальні дисципліни» необхідно чітко визначити перелік тих дисциплін навчального плану, які відповідатимуть за набуття студентами зазначеної компетентності. При цьому слід враховувати інтегральний, міждисциплінарний підхід, що вимагає внесення відповідних змін до робочих програм навчальних дисциплін психологічного, педагогічного циклів, а також усіх методик дошкільної освіти, з чітким формулюванням

результатів навчання, відповідного діагностичного інструментарію та методичного забезпечення;

- по-друге, враховуючи, що не всі викладачі, які забезпечують освітній процес підготовки майбутніх вихователів, мають практичний досвід роботи в інклюзивному середовищі дошкільного навчального закладу, що призводить до гальмування доповнення робочих програм навчальних дисциплін змістовими блоками, спрямованими на розвиток інклюзивної компетентності студентів, постає гостра потреба в організації науково-практичних конференцій, методичних семінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів тощо із залученням широкого кола фахівців з питань інклюзії, вихователів-практиків, які працюють в інклюзивних групах ЗДО. Такі форми співпраці, з одного боку, сприятимуть актуалізації мотиваційно-ціннісного ставлення самих викладачів як до проблем інклюзивної освіти, так і до власної ролі в процесі підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивному середовищі, а з іншого – нададуть можливості гнучко реагувати на потреби сучасності та відповідно корегувати зміст, методи, форми підготовки вихователів ЗДО.

- по-третє, з метою набуття майбутніми вихователями ЗДО досвіду практично-творчої діяльності в інклюзивному середовищі, варто доповнити зміст педагогічних практик відповідними завданнями. При цьому одну з виробничих практик доцільно організувати саме в ЗДО, де є інклюзивні групи з ефективним досвідом роботи. Окрім того, досить дієвою практикою зорієнтованою формою є залучення як викладачів, так і студентів до волонтерської, громадської роботи з дітьми з особливими потребами» [2, с.80].

М. Аніщук у своєму дослідженні доходить висновку, що «професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних умовах у вищому навчальному закладі має бути системною, спрямованою на оволодіння студентами професійно-ціннісними орієнтаціями (визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення).

Вчена наголошує, що підготовка майбутнього вихователя до роботи в інклюзивній групі повинна мати спрямованість на розвиток особистості в

цілому, а не тільки на отримання освітнього результату. Майбутній фахівець повинен володіти:

- усвідомленням своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку).
- професійно-особистісними якостями (співчуттям, емпатією, толерантністю, педагогічним оптимізмом, високим рівнем самоконтролю і саморегуляції);
- професійно-особистісними вміннями (творчим підходом до вирішення проблем, креативністю, умінням дотримуватися конфіденційності особистісних таємниць вихованця)
- інклюзивною компетентністю, яка забезпечить можливість майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів здійснювати моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, особистісно-орієнтований підхід, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, створювати умови для включення дітей з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу» [1, с.217].

Г. Косарева зазначає, що «підготовка майбутнього вихователя дошкільного закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання має забезпечити його ґрунтовними знаннями, які обумовлюються передусім структурою дефекту дитини, соціальними факторами; методикою корекційної роботи; критеріями її оцінювання; корекційним компонентом застосування методів спеціальної дидактики та виховання; способами проектування і реалізації корекційних завдань залежно від типу заняття; корекційними можливостями новітніх освітніх технологій; корекційним аспектом неперервної самоосвіти вихователя дошкільного закладу» [5, с.90].

У своєму дослідженні Г. Косарева довела, що «забезпечення підготовки вихователя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами відповідно до завдань фундаментальної педагогічної освіти загалом, можливе лише за умови впровадження моделі підготовки, яка ґрунтується на принципі системного

підходу у єдності таких компонентів: студенти, викладачі, зміст підготовки, дидактичні процеси, форми та методи організації навчання. При цьому в усіх підсистемах враховується специфічний компонент майбутньої професійної діяльності фахівця з дошкільної освіти та вимоги до його особистості, зокрема: загальнотеоретична і наукова підготовка; методологія корекційної роботи; методична і технологічна підготовка; удосконалення професійно корекційних компетенцій» [5, с.90].

Г. Косарева найважливішою у професійній діяльності вихователя у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору вважає саме корекційну функцію. Її сутність полягає у виправленні чи послабленні вад психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості розумово відсталої дитини; навчанні батьків прийомам організації ігрової, трудової, навчальної діяльності дитини, окремим корекційним прийомам і методам, формуванні дитячого колективу [5, с.89].

Даний напрямок доповнимо звертаючись до Примірнього положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Погоджуємось з вченою Г. Косаревою, що корекційна функція роботи вихователя є важливою складовою роботи в інклюзивній групі, але обґрунтуємо думку про те, що в ЗДО постійними учасниками команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами входять: директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з особливими освітніми потребами), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП тощо. Зупинимось саме на функціях учасників супроводу, а саме вихователя та асистента вихователя.

Вихователь:

- забезпечення освітнього процесу дитини з особливими освітніми

потребами з урахуванням особливостей її розвитку та індивідуальної програми розвитку дитини;

- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби; результати виконання дитиною навчальної програми/освітнього плану;

- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- розробка індивідуальної навчальної програми в закладі дошкільної освіти;

- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня Досягнення кінцевих цілей навчання; передбачених ІПР;

- створення належного мікроклімату в колективі;
- надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з ООП.

Асистент вихователя:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;

- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробці ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти);

- адаптація освітнього середовища; навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;

- оцінка спільно з вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;

- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;

• надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП [9, п.5].

Ми погоджуємось, з Н. Суховієнко та О. Кас'яненко, що підготовка майбутнього вихователя до роботи у інклюзивній групі ЗДО довготривалий і складний процес, який потребує корегувань у навчально-методичному забезпеченні освітнього процесу, визначені нових завдань.

Україна не може скопіювати досвід інших держав на шляху до єдиного освітнього простору в умовах євроінтеграції та на шляху розбудови інклюзивної освіти. Все це довготривалий та емкий процес, який однаково є і результатом існуючих досліджень и шляхом до нових.

Експериментальна частина роботи з рекомендаціями. На сьогоднішній день все більше педагогічних ЗВО тяжіють до того, щоб відкривати нові освітньо-професійні програми. Завдяки моніторингу сайтів деяких ЗВО, нам вдалося ознайомитися з освітньо-професійними програмами та навчальними планами деяких з них:

ЗВО	Назва програми	Кваліфікація	Ступінь вищої освіти
Ізмаїльський державний гуманітарний університет	Дошкільна освіта. Інклюзивна освіта	Магістр дошкільної освіти. Менеджер дошкільної освіти. Організатор інклюзивної освіти	Магістр
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	Дошкільна освіта. Спеціальна освіта (логопедія)	Організатор дошкільної освіти. Логопед. Організатор спеціальної та інклюзивної освіти	Магістр
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	Дошкільна та інклюзивна освіта	Бакалавр дошкільної освіти. Вихователь закладу дошкільної освіти Асистент вихователя в інклюзивній групі	Бакалавр

Так аналізуючи освітньо-професійну програму «Дошкільна та інклюзивна освіта» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова ми

побачили, що основний перелік дисциплін (Спеціальна психологія, Корекційна педагогіка, Технології інклюзивної освіти, Інклюзивне освітнє середовище, Основи соціальної реабілітації, Педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, Педагогічна взаємодія з сім'єю дітей з особливими потребами), що пов'язаний з інклюзивною освітою вказаний у вибірковій складовій навчального плану, який відповідатиме за набуття студентами таких фахових компетентностей:

ФК-11. Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими потребами відповідно до їхніх можливостей (інклюзивна освіта).

ФК-15. Здатність до вивчення індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів дітей з особливими освітніми потребами.

ФК 16. Здатність до адаптації навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

ФК 17. Здатність до проведення навчально-розвивальних, виховних, соціально-адаптаційних заходів, використання технологій інклюзивної освіти у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

ФК 18. Здатність до співпраці з фахівцями команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами та їхніми батьками.

Г. Косаревою виділено й описано характерні особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів ЗДО. На основі вивчення даного напрямку, вченою встановлено, що «інклюзивна компетентність майбутніх вихователів – це інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище загальноосвітнього закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку». Даний напрямок доповнюється також розглядом того, що «підготовка вихователів до роботи з

дітьми з особливими освітніми потребами повинна носити цільовий характер і включати в обов'язковому порядку основи таких предметів: корекційної педагогіки, інклюзивної освіти, психології дітей з психофізичними вадами, генетики, медичних знань, клініки дитячих захворювань, анатомії, фізіології, патології дітей і підлітків, безпеки життя дітей, методик викладання дисциплін, методик виховної роботи з дітьми тощо[6, с.331].

Стандартом вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта». (Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456) регламентовані такі спеціальні (фахові) компетентності, якими повинен володіти вихователь ЗДО, що стосуються роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

КС-10. Вміння складати Індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з

універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням.

КС-15. Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей [12, с.8].

Ізмаїльський державний педагогічний університет також готує організаторів інклюзивної освіти за освітнім ступенем «Магістр». Тут можна побачити такі дисципліни вільного вибору факультету - Теорія і методика виховання дітей з вадами розвитку, Педагогічна реабілітація, Організація інклюзивної освіти в дошкільному закладі, Професійна діяльність вихователя в інклюзивному дошкільному закладі.

Подальша робота буде зосереджена на тому, чи враховують ЗВО, які відкрили нові освітньо-професійні програми інтегральний, міждисциплінарний підхід, що вимагає внесення відповідних змін до робочих програм нормативних професійних дисциплін а також усіх методик дошкільної освіти, з чітким формулюванням результатів навчання, відповідного діагностичного

інструментарію та методичного забезпечення якщо там готують асистента або вихователя інклюзивної групи.

Нами вивчено освітньо-професійну програму підготовки студентів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта» рівня вищої освіти «Бакалавр» Маріупольського державного університету, згідно з якою професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів в інклюзії здійснюється за навчальними дисциплінами: «Інклюзивна освіта», «Основи дефектології та логопедії», «Педагогіка дошкільна».

Навчальна дисципліна «Інклюзивна освіта» має на меті формування у студентів знань про організацію, зміст та методичне забезпечення інклюзивної освіти в Україні, формування загальнокультурних та професійних компетенцій майбутніх вихователів, необхідних для ефективної діяльності в якості організаторів та виконавців програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Завданнями навчальної дисципліни є ознайомлення з завданнями інклюзивної освіти, її організаційними моделями та їх методичною реалізацією; формування усвідомленого розуміння основних положень інклюзивної освіти; ознайомлення з методами і технологіями психологічного та дидактичного проектування освітнього процесу для спільного навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку; формування уміння реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами інклюзивної освіти.

Зміст курсу передбачає проведення лекційних, семінарських занять та організацію самостійної (індивідуальної) роботи студентів. На лекціях логічно і послідовно викладаються найбільш загальні наукові питання програми. Семінарські заняття уточнюють, конкретизують і систематизують знання, здобуті під час лекцій та самостійної роботи, розвивають педагогічне мислення, вміння вести дискусію, робити повідомлення, доповіді. Самостійна робота студентів (вивчення літератури, виконання практичних завдань тощо) спрямована на поглиблене вивчення програмового матеріалу. Контроль за

самостійною роботою здійснюється в усіх формах аудиторних занять, в процесі індивідуальної роботи зі студентами, при написанні ІНДЗ та заліку.

На спеціальності також є можливість вибору спеціалізації «Логопедія», в якій вміщені наступні навчальні дисципліни: «Лікувальна педагогіка», «Основи логопедії та дефектології з практикумом», «Логоритміка», «Основи спеціальної дидактики».

Закладені дисципліни ознайомлюють здобувачів вищої освіти із завданнями інклюзивної освіти, її організаційними моделями та їх методичною реалізацією, але ж підготовка фахівців інклюзивної освіти, якого так потребує наше суспільство не може базуватись тільки на вивченні лише декількох дисциплін. На нашу думку сьогодні доречним є доповнення та розширення більшості навчальних дисциплін змістовими модулями, які б розкривали суть роботи вихователя також з дітьми з особливими освітніми потребами.

Також слід не забувати про практичну підготовку здобувачів вищої освіти, тому доречним є проходження навчальних та педагогічних практик і в інклюзивних групах ЗДО. Все це підштовхує нас до дослідження педагогічних умов, які потрібні для підготовки майбутніх вихователів ЗДО в умовах інклюзивної освіти.

У дисертаційному дослідженні Н. Суховієнко виокремлює такі педагогічні умови:

- створення оптимальних умов для підвищення мотивації навчальної діяльності студентів;
- забезпечення цілісної системи фахової підготовки на основі взаємообумовленого зв'язку мети, змісту, форм, методів навчання в умовах інклюзивної освіти;
- формування у студентів теоретико-методичних знань та вмій доцільно їх застосовувати у процесі роботи в інклюзивній освіті;
- розробка та впровадження в освітній процес спеціальних вправ та завдань, що враховують специфіку майбутньої професійної діяльності і забезпечують самостійну підготовку [13, с.161].

З огляду на подальші завдання дослідження вважаємо доречним побудувати проєкт структурно-функціональної моделі, яка б презентувала етапи, компоненти, педагогічні умови, кінцевий результат підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі ЗДО:

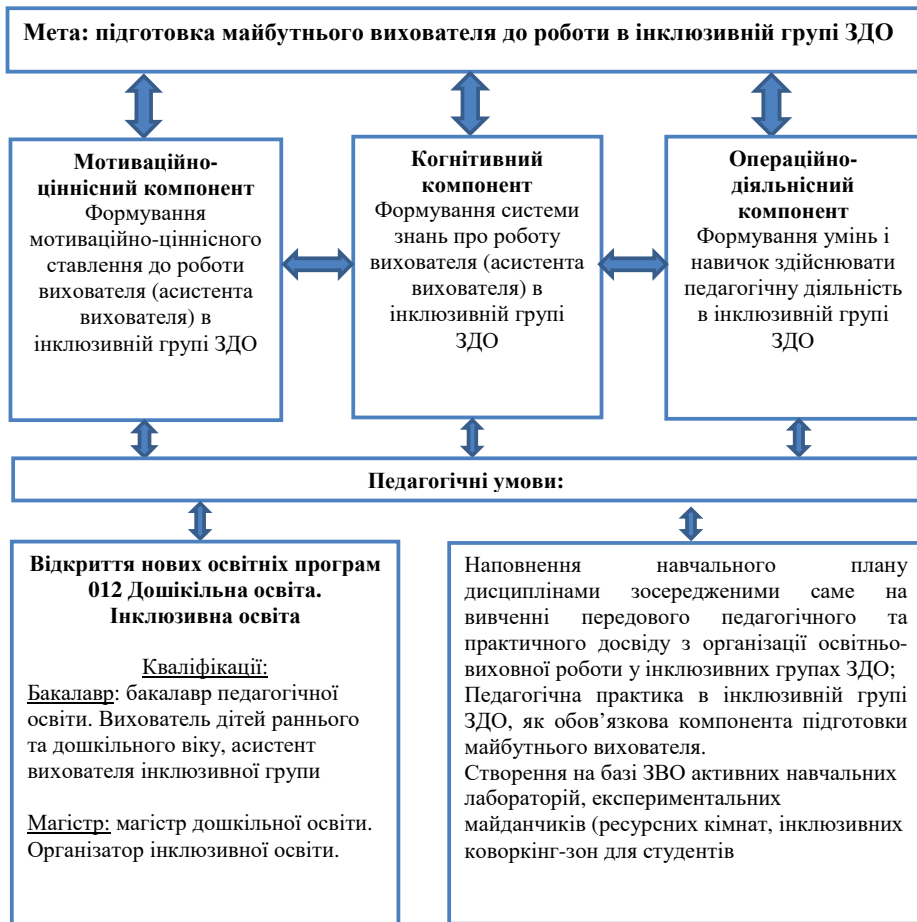


Рис.1. Проєкт структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі ЗДО

На даному етапі дослідження структурно-функціональна модель є незавершеною, та знаходиться у стані розробки. Структурно-функціональна

модель підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі ЗДО вміщує в себе наступні три компоненти, зупинимось на кожному з них окремо:

- *Мотиваційно-ціннісний компонент, який передбачає формування мотиваційно-ціннісного ставлення до роботи вихователя (асистента вихователя) в інклюзивній групі ЗДО.*

У січні цього року в Україні вносять зміни для вступників, студентів та, зокрема, вишів. Одним із пунктів є те, що під час вступної кампанії заклади вищої освіти прийматимуть мотиваційні листи. «Метою запровадження мотиваційного листа є стимулювання випускників до відповідального вибору закладу освіти, спеціальності та освітньої програми», – зазначили в МОН.

На сучасному етапі ми зустрічаємося з тим, що сучасний абітурієнт не завжди може визначити для себе інтерес до тієї чи іншої професії одразу, та і на жаль здобувач вищої освіти досить часто гублять найголовніше – будь яку мотивацію на навчання. Формування мотивації студента здійснюється не тільки на початку навчання, а й повинно знаходити відображення у повсякденному навчанні: при вивченні навчальних дисциплін, під час проходження практики, у додаткових заходах: тренінгах, семінарах-практикумах, волонтерської роботи.

Варто зазначити, що в підготовці вихователя інклюзивної групи ЗДО мотивація нерозривно співіснує з ціннісним ставленням до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вважаємо, що стійка мотивація здобувача вищої освіти ґрунтується саме на його ціннісних орієнтаціях: гуманному відношенню, поваги, любові до всіх дітей однаково, розуміння важливості своєї ролі у вихованні майбутніх членів суспільства. Тому даний компонент є визначальним при підготовці майбутнього вихователя до роботи в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти.

- *Когнітивний компонент, має на меті формування системи знань про роботу вихователя (асистента вихователя) в інклюзивній групі ЗДО.*

Реалізація когнітивного компоненту має на меті озброїти здобувача вищої освіти необхідними знаннями щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Освітньо-професійна програма підготовки повинна включати в себе

обов'язкову «інклюзивну компетентність майбутніх вихователів», що отримується після вивчення тих дисциплін навчального плану, які відповідатимуть за набуття студентами знань щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

- *Операційно-діяльнісний компонент реалізується у формуванні умінь і навичок здійснювати педагогічну діяльність в інклюзивній групі ЗДО.*

Даний компонент знаходить своє відображення в організації практичної підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі ЗДО, а саме організувати проходження практики в ЗДО, де вже не перший рік ефективно працює інклюзивна група. Сюди і відносимо створення на базі ЗВО активних навчальних лабораторій, експериментальних майданчиків (ресурсних кімнат, інклюзивних коворкінг-зон для студентів), де здобувачі вищої освіти матимуть змогу підкріплювати теоретичні знання практичними навичками. Необхідним вважаємо вивчення передового практичного досвіду з роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: залучення у навчальному процесі спеціалістів, які мають досвід роботи з дітьми з особливими потребами.

Висновки. Таким чином, підготовка майбутніх вихователів до роботи в інклюзивних групах сучасного закладу дошкільної освіти – це системний і цілеспрямований освітній процес, результатом якого є оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі ЗДО.

Своє бачення у вирішенні цієї проблеми значимо у впровадженні нових освітньо-професійних програм спеціальності «Дошкільна освіта», введені нових кваліфікацій до класифікатору педагогічних професій в Україні («Вихователь інклюзивної групи ЗДО», «Асистент вихователя в інклюзивній групі ЗДО»), підготовці та післядипломній перепідготовці вихователів, які працюватимуть у інклюзивній групі ЗДО. Відповідно до сучасної парадигми суспільства щодо впровадження інклюзивного навчання в освітній процес ЗДО, система вищої школи повинна відповісти зміною поглядів на «універсальність» підготовки майбутніх вихователів за спеціальністю «Дошкільна освіта».

Таким чином, вирішення зазначених вище проблем на методологічному рівні дозволить усунути суперечності між теорією і практикою, між випереджальними змінами практики й відсутністю науково-обґрунтованих концепцій і стратегій підготовки спеціальних фахівців відповідно до сучасних освітніх вимог щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Перспективи подальших досліджень Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення усіх проблем підготовки майбутніх вихователів до роботи в інклюзивній групі сучасного закладу дошкільної освіти. На сьогоднішній день дискусійним залишається питання про визначення фахових компетентностей, якими повинні оволодіти вихователь та асистент вихователя інклюзивної групи ЗДО по закінченні навчання у ЗВО.

Також перспективи вбачаємо у відкритті нової спеціальності та освітньо-професійної програми, створенні експериментальних майданчиків для проходження практики, навчальних лабораторій при закладі вищої освіти, які б відтворили можливості для ще більш ширшого занурення майбутніх фахівців у реальний, багатогранний та ще такий неосяжний світ інклюзивної освіти. Дослідження може мати подальший розвиток при відкритті кафедрою дошкільної освіти Маріупольського державного університету «Лабораторії інклюзивної освіти для дітей та підлітків», відкритті нової освітньої програми «Дошкільна інклюзивна освіта», у виконанні комплексної наукової теми кафедри з проблеми підготовки майбутніх фахівців інклюзивної освіти.

Література

1. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти / А. М. Аніщук // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 213-218. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_5_39 (дата звернення 26.01.2020).

2. Голюк О. А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному

середовищі [електронний ресурс]/ О. А. Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/638/003.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 26.01.2020).

3. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кас'яненко Оксана Миколаївна ; М-во освіти і науки України, Мукачівський державний університет; наук. кер. Довженко Т. О. – Мукачево, 2018. – 239 с.

4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: від основ до практики / А. Колупаєва, О. Таранченко. – Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Косарева Г. М. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику / Г. М. Косарева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 9 (52), 2014. С. 87-90. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29.

6. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів / Г. М. Косарева // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 65. – С. 330–335. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65 (Дата звернення 26.01.2020).

7. Кузава І. Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція» / І. Б. Кузава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Збірник наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 148–152.

8. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.

9. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [Електронний доступ]: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoi-serednoi-ta-doshkilnoi-osviti> (Дата звернення 26.01.2020).

10. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. Відомості верховної ради (ВВР). 2017. № 30. ст. 322. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (дата звернення: 19.05.2018).

11. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 25.01.2019).

12. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456.

13. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суховієнко Наталія Анатоліївна; М-во освіти і науки України, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія ; наук. кер. Зданевич Л. В. – Хмельницький, 2018. – 288 с.

14. Цегельник Т. М. Аналіз системи підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії [електронний ресурс] / Т. М. Цегельник // Педагогіка

формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. –
Електронні дані. – [2017 р., Вип. 56–57 (109–110)]. Режим доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_56-57_56 (дата звернення 26.01.2020 р.).

РОЗДІЛ 2.

ООНОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИМІРАХ СЬОГОДЕННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

О. Г. Брежнєва

2.1. Технологія математичного розвитку дітей дошкільного віку: огляд теорії та результати експериментального дослідження (за матеріалами докторського дослідження)

Актуальність дослідження проблеми математичного розвитку дітей зумовлена посиленням значення математики в різних галузях науки, економіки й виробництва. Водночас ця дисципліна викликає найбільші труднощі у дітей, що значною мірою пояснюється невідповідністю чинного методичного супроводу математичної підготовки на різних рівнях освіти, починаючи з дошкільного, запитам суспільства й виробництва. Ситуацію ускладнює й тенденція до мінімізації вмісту математики в програмах загальноосвітньої школи. Навчання математики дошкільників і молодших школярів часто характеризується одноманітністю, регламентоване межами заняття/уроку, форматом математичного завдання. Переважання загальногрупових форм організації формалізує процес засвоєння дітьми елементарних математичних уявлень та знижує його ефективність. Відсутність співпраці, зворотного зв'язку у взаємодії з дитиною, слабка опора на раціональні механізми сприйняття й переробки інформації в одноманітних математичних іграх і завданнях, недостатнє застосування сучасних засобів, інформаційних технологій і активних методів навчання дітей – усе це спричинює недостатній рівень розвитку здібностей до узагальнення, систематизації, аналізу, синтезу, класифікації, серіації тощо. Основою *нової філософії дошкільної математичної підготовки* повинна стати ідея *сходження від стратегії інформування до стратегії розуміння*, що за своїм змістом і технологічними характеристиками

відповідає суспільно-економічним запитам держави [14].

Виявлена під час теоретичного аналізу проблеми чисельність науково-методичних підходів до забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку свідчить про багатоплановість досліджень у цій сфері і в Україні, і за її межами. Так, учені з'ясовували потенціал способів інтенсифікації й оптимізації навчання дітей математики: досліджувалися предметні дії як основа формування математичних уявлень (П. Гальперін); вивчалися психологічні механізми лічби як розумової діяльності, генезис поняття числа (В. Давидов, М. Вовчик-Блакитна, Г. Костюк, М. Макляк); аналізувалися підходи до формування у дітей уявлень про множини (А. Маркушевич, Ж. Папі), про величину, кількісні уявлення в дітей раннього віку й шляхи їх удосконалення в дітей дошкільного віку (В. Данилова, Л. Єрмолаєва, К. Тарханова); встановлювалася взаємопов'язаність лічби й вимірювання (Р. Березіна, Н. Білоус, З. Лебедева, Р. Непомняща, О. Проскура, Л. Левінова, Т. Тарунтаєва, К. Щербакова та ін.). Предметом дослідження в різні часи були такі аспекти: використання наочного моделювання в процесі навчання розв'язання арифметичних задач (Н. Непомняща); особливості пізнання дітьми кількісних і функціональних залежностей (Л. Бондаренко, Р. Непомняща, О. Кирилова та ін.); розвиток здібностей до наочного моделювання в засвоєнні просторових відношень (Р. Говорова, О. Дьяченко, Т. Лаврентьева, Л. Халізева та ін.); зміст і прийоми освоєння просторово-часових відносин (Т. Мусейібова, К. Назаренко, Т. Рихтерман, О. Фунтікова та ін.); методи і прийоми математичного розвитку дітей за допомогою гри (Л. Артемова, Т. Ігнатова, З. Михайлова, А. Смоленцева, І. Щербиніна та ін.). Ідеї елементарної математичної підготовки дошкільників реалізовані в працях А. Столяра. Пошук шляхів удосконалення методики навчання дітей математики активно здійснювався й у країнах Західної Європи в напрямку розвитку уявлень про числа в процесі практичних дій з множинами (Д. Альхауз, Е. Дум, М. Фідлер та ін.); розвитку поняття числа й арифметичних дій як основи для розуміння дітьми кількісних відношень на конкретних множинах (Р. Грін і

В. Лаксон) та ін.

Починаючи з 90-х років ХХ століття українські науковці досліджували математичну підготовку дітей дошкільного віку в різноаспектному плані: вивчались особливості часових уявлень за допомогою моделей часу (О. Фунтікова [73]); дидактичні методи, форми, засоби формування математичних знань (Л. Гайдаржійська, М. Машовець, Л. Плетеницька та ін.); індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей (Н. Баглаєва [5], Т. Степанова [61]); пізнавальна активність як фактор математичного розвитку старших дошкільників (О. Брежнева, К. Щербакова []); досліджувались теоретико-методологічні засади науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками природно-предметного довкілля, потенціал індивідуалізованого математичного розвитку дитини (Л. Зайцева); вивчались особливості формування математичних понять у процесі пізнавальної діяльності (С. Татарінова [69]); особливості організації природничо-математичної освіти дітей (А. Сазонова [59]); комп'ютерні технології як засоби навчання старших дошкільників лічби (Т. Павлюк) та ін. Незважаючи на досить широку палітру досліджень математичної підготовки дошкільників, більшість з них розглядали лише окремі аспекти математичного розвитку дітей. Крім того, значна кількість аналізованих наукових праць стосуються тільки старшого дошкільного віку. Утім відчувається нагальна потреба в комплексному дослідженні, присвяченому не окремим питанням навчання дошкільників основ математики, а стратегії й тактиці математичної підготовки, спрямованій на розвиток математичних здібностей.

Актуальність обраної проблеми, її соціальна значущість, недостатнє теоретичне висвітлення та відсутність системного експериментального дослідження зумовили вибір теми дослідження: **«Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти».**

Об'єкт дослідження – математичний розвиток дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Предмет дослідження – методичний конструкт системи математичного

розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Мета дослідження: на основі цілісного наукового аналізу проблеми математичного розвитку визначити, обґрунтувати та експериментально перевірити його теоретико-методологічні засади, спроектований методичний конструкт системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Відповідно до мети та концептуального бачення структури дослідження визначено такі **завдання**:

1. Шляхом аналізу філософських і психолого-педагогічних джерел визначити теоретико-методологічні засади математичного розвитку дітей на етапі дошкільного дитинства.

2. Уточнити сутність понять «математичний розвиток», «логіко-математична компетентність» стосовно дітей дошкільного віку.

3. Схарактеризувати психологічні механізми процесу розуміння та інтерпретації дошкільниками математичного матеріалу.

4. Систематизувати критеріально-діагностичний інструментарій оцінки ефективності системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти на полікритеріальній основі.

5. Дослідити стан проблеми математичного розвитку дітей дошкільного віку в Україні.

6. Обґрунтувати та експериментально перевірити методичний конструкт системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Реалізація концепції передбачала збагачення теоретико-методичних засад математичного розвитку дітей та якісне перетворення чинної педагогічної практики математичної підготовки дітей в закладах дошкільної освіти.

Визначені концептуальні положення стали підґрунтям для **гіпотези дослідження**. У її основу покладено припущення, згідно з яким математичний розвиток дітей 3-6 років буде більш ефективним за умови теоретичного обґрунтування та впровадження методичного конструкту системи

математичного розвитку дітей дошкільного віку в єдності його цільового, організаційного, дидактико-технологічного та діагностичного компонентів.

Загальна гіпотеза конкретизована в *часткових гіпотезах (припущеннях)*, згідно з якими математичний розвиток дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти буде успішним за таких педагогічних умов:

- створення сенсорно-пізнавального простору для дитини на основі трилінійної функціональної моделі математичного розвитку, заснованої на розумінні та інтерпретації математичного змісту;

- упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти технології «Інтегрованих дидактичних модулів»;

У науковому пошуку на різних етапах використано такі **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз і систематизація філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем розумового й математичного розвитку дітей дошкільного віку, порівняльний аналіз варіативних програм виховання дітей дошкільного віку, навчальних і методичних посібників, дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу закладів дошкільної освіти для з'ясування стану організації роботи процесу математичного розвитку дітей; метод теоретичного моделювання, узагальнення та систематизації основних положень дослідження для розроблення технологічної моделі методичного конструкту математичного розвитку дошкільників; *емпіричні* – анкетування, тестування, бесіда, обсерваційні (пряме, опосередковане, включене спостереження, самооцінка), праксиметричні (аналіз продуктів дитячої діяльності) для характеристики рівнів математичного розвитку дітей 3-6 років; верифікація отриманої інформації шляхом зіставлення даних дослідження; педагогічний експеримент і моніторинг для вивчення стану організації математичного розвитку дошкільників, педагогічний експеримент для визначення ефективності методичного конструкту; *статистичні* – оцінка результатів експериментальної роботи проводилась на основі кількісного і якісного аналізу змін рівнів математичного розвитку дітей 3-6 років, порівняльного аналізу показників у експериментальних і контрольних групах

(коефіцієнти взаємної спряженості К. Пірсона (χ^2)).

Аналіз наукових підходів до розуміння сутності поглядів на поняття «математичний розвиток» дітей дошкільного віку засвідчив широкий діапазон його тлумачень залежно від того, які аспекти знаходяться у фокусі уваги вчених: пізнавальна діяльність (Н. Баглаєва [5]), пізнавальна активність (Л. Баряєва [6], К. Щербакова [76]); **пізнавальна сфера особистості (З. Михайлова і О. Носова [45])**, математичні види діяльності (лічильна, обчислювальна) (Л. Вороніна [20]) та ін. Незважаючи на розмаїття тлумачень, учені сходяться в тому, що результативність математичного розвитку визначається якістю формування у дітей елементарних математичних уявлень (**Р. Непомняща [48; 49], А. Столяр [64] та ін.**). Базовим для нашого дослідження є розуміння *математичного розвитку дітей дошкільного віку* як процесу якісних змін у пізнавальній діяльності дитини, що відбувається внаслідок розвитку математичних умінь і пов'язаних з ними логічних операцій; результат процесу математичного розвитку складається з базису та надбудови: *базис* утворюють знання, уміння й навички, що формуються засобами математики і є необхідними в діяльності та життєвій практиці, вони підвищують рівень розвитку й інтелекту дитини, *надбудову* утворюють пізнавальні процеси (сприймання, уява, пам'ять, мислення, мовлення й розуміння математичного змісту), першооснови світогляду, здібність до самореалізації, розумові якості. Констатовано, що «логіко-математична компетентність» як інтегративна якість особистості дитини-дошкільника, заснована на сукупності математичних знань, практичних умінь і навичок, що перетворюються на пізнавальний досвід і свідчать про готовність і здатність дитини здійснювати математичну діяльність (Брежнева О.Г. [15; 16]).

Розглядаючи процесуальні характеристики математичного розвитку, науковці (Л. Зайцева [27], А. Конфорович [], З. Лебедева [39], Г. Леушина [41], Л. Метліна [42], А. Смоленцева [60], Т. Степанова [61], О.Фунтікова [74], К. Щербакова [77] та ін.) визначають його як складне організаційне утворення з необхідних в життєвій практиці знань, умінь, навичок, що підвищують рівень

розвитку інтелекту та формуються засобами математики, а також процеси математичного мислення й розуміння математичного змісту – першооснови світогляду; здібність до самореалізації; обчислювальні здібності, здібності до розмірковувань; розумові якості (мисленнєва гнучкість, просторова орієнтація, пам'ять, швидкість сприймання інформації і прийняття рішень та ін.). Кінцевою метою процесу математичного розвитку має стати рівень математичного розвитку. Одним з його елементів є елементарна математична компетентність (Л. Зайцева [27; 28], К. Щербакова [78]).

Студіювання ключового поняття дослідження дало змогу визначити компонентну структуру математичного розвитку дошкільників, що складається з когнітивного, емоційно-ціннісного й операційного компонентів (Ж. Піаже [52; 53], Л. Піроженко [55], Л. Виготський [21; 22]). *Когнітивний* – визначається якістю й кількістю математичних знань, глибиною, повнотою розуміння дитиною математичного матеріалу; *емоційно-ціннісний компонент* засвідчує наявність мотивів вибору діяльності дитиною; емоційної реакції на математичні завдання; місце математичного матеріалу в уподобаннях дітей; *операційний компонент* характеризується розвитком практичних операцій і пошукових дій, ступенем володіння тезаурусом, кількістю ментальних образів, відтворюваних дитиною (Г. Белошиста [7], Л. Вороніна [20], Н. Мікляєва [43], О. Тупічкіна [70; 71] та ін.). Аналіз концепцій дитинства (Ш. Амонашвілі [1], А. Богуш [9; 10], Д. Ельконін [79], В. Кудрявцев [37], О. Орлов [51], Д. Фельдштейн [72] та ін.) дав змогу схарактеризувати специфічні риси сучасної дитини, пов'язані з еволюційним саморозвитком сучасної людини, і дитини зокрема, в нових соціокультурних умовах. У сучасного покоління дітей помічені глибинні зміни їхнього сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, характеру їхньої орієнтації, які слід ураховувати (В. Абраменкова, В. Кудрявцев, Д. Фельдштейн).

З огляду на встановлену залежність математичного розвитку дітей від створених психолого-педагогічних умов сприяння пізнавально-творчому та особистісному розвитку дитини науковці довели необхідність стимулювання

проявів суб'єктності дитини (самостійності, ініціативності, першооснов творчості, рефлексії) в іграх, вправах, ігрових навчальних ситуаціях математичного змісту (Н. Грама [25], Л. Зайцева [27], Л. Плетиницька [56], К. Щербакова [78] та ін.). Учені наголошують на збагаченні предметно-ігрового середовища сенсорно-пізнавального простору (ефективні розвивальні ігри, навчально-ігрові посібники та матеріали) і позитивній взаємодії між дорослими й дітьми як найважливішій умові математичного розвитку (Л. Артемова [3; 4], С. Ладивір [55], М. Машовець, Т. Піроженко та ін.). Відтак, розвиток і виховання дітей, їх просування в пізнанні математичного змісту має проектуватися через освоєння засобів і способів пізнання і здійснюватися на діагностичній основі (Л. Вороніна [20], Г. Грама [25], А. Сазонова [59] та ін.).

Базовими для розробки системи математичного розвитку дошкільників стали наукові положення про те, що математичні поняття, які освоює дитина (число, форма, величина, час, простір та ін.), є продуктами багаторазових, ступеневих перетворень і являють собою першомеханізми її математичної діяльності (Дж. Брунер [17], Л. Виготський [21; 22], Д. Ельконін [80], С. Кагаловський [31; 32], Г. Костюк [34; 35] та ін.). Звідси їхня продуктивність і широта застосування. Отже, засвоєння математичного змісту має бути продуктивним, відбуватися у процесі оперування предметами реального світу, у які закладений (прихований) математичний зміст самим історичним процесом їх формування.

Проведений теоретико-методологічний аналіз дав змогу обґрунтувати розробку цілісного підходу до навчання дітей математики як до процесу, націленого на математичний розвиток дитини – активного суб'єкта пізнавальної діяльності, що забезпечить її перехід від запам'ятовування окремих знань до розуміння явищ математичної дійсності. За такого підходу системоутворювальним має стати вибудовування процесу математичного розвитку дошкільників, виходячи із формування основних математичних понять як ефективних і стратегічних знарядь математичної діяльності дитини.

Наступний етап теоретичного осмислення проблеми передбачав

дослідження стану математичного розвитку дітей дошкільного віку в Україні.

Комплексне оцінювання стану математичного розвитку дошкільників здійснювалося за такими *критеріями*: активне середовище сенсорно-пізнавального простору закладу дошкільної освіти; рівень математичного розвитку дітей дошкільного віку; готовність кадрового потенціалу закладу дошкільної освіти до реалізації завдань математичного розвитку дітей; методичне забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку [15, с.199-230]. За *першим критерієм* здійснено оцінку активності, дієвості сенсорно-пізнавального простору закладу дошкільної освіти. З'ясовано, що 59 % вихователів беруть на себе ініціативу у виборі виду діяльності для дітей; відзначена обмеженість свободи вибору діяльності дітьми 4-5-6 років (47 %). Зміна дитячої діяльності здебільшого відбувається також за пропозицією вихователя, без урахування бажання дітей. Аналіз наповнюваності груп закладів дошкільної освіти дидактичними математичними матеріалами засвідчив, що 72 % груп закладів дошкільної освіти забезпечені ними частково. Відзначена цілковита недоступність цих матеріалів для дітей, оскільки переважна більшість силуетів цифр, геометричних фігур, предметних множин для порівняння, знарядь для вимірювання, застосовуваних вихователями під час організованого навчання, після завершення заняття не потрапляють у вільне користування дітей. У групах закладів дошкільної освіти створено осередки дитячої активності (конструктивної діяльності, сенсомоторної (м'язової) релаксації, ігровий для розгортання математичних сюжетно-дидактичних ігор). Разом з тим діапазон математичних ігор одноманітний, повторюваний у різних вікових групах закладів дошкільної освіти. Якщо в молодших групах наявні матеріали для розвитку сенсорної системи, то у старших групах не виявлені дидактичні матеріали для вправління органів чуття. Суттєвим недоліком є відсутність єдності цілей і завдань самостійної пізнавальної діяльності та діяльності дітей на заняттях. Відтак, у самостійній діяльності не знаходять продовження смислові лінії, які було опановано дітьми під час організованого навчання на математичних заняттях. Вихователі недостатньо уваги приділяють

різноманітним способам об'єднання дітей, відсутні парні види взаємодії, робота в малих групах тощо. Усе це ускладнює процес трансформації знань дитини, отриманих в результаті організованого навчання, у дитячу самостійну діяльність і не стимулює її продовження на рівні пізнавально-дослідницькому. За *другим критерієм* програмою констатувального етапу експерименту передбачалося дослідження й характеристика особливостей математичного розвитку дітей дошкільного віку, визначення рівнів математичного розвитку дітей дошкільного віку. На констатувальному етапі експерименту було проведено діагностичне обстеження дітей загальною чисельністю 600 осіб (експериментальної групи (ЕГ) – 300 осіб; контрольної групи (КГ) – 300 осіб). Експериментальними базами дослідження було обрано заклади дошкільної освіти Донецької, Дніпропетровської, Запорізької, Рівненської та Сумської областей України. Визначення рівнів математичного розвитку дошкільника здійснювалося на основі критеріїв і показників з урахуванням компонентної структури цього поняття: *когнітивний критерій* (показники: математичні знання, глибина, повнота розуміння дитиною математичного матеріалу); *емоційно-ціннісний критерій* (мотиви вибору діяльності дитиною; емоційна реакція на математичні завдання; місце математичного матеріалу в уподобаннях дітей) і *операційний критерій* (розвиток практичних операцій і пошукових дій, ступінь володіння тезаурусом, кількість ментальних образів, відтворюваних дитиною). Одержані за результатами констатувального етапу експерименту дані дозволили виявити рівні високий, достатній, середній, низький математичного розвитку, розгорнуту характеристику яких подано в дисертації. Серед дітей 4-го року життя виявлено: високий рівень – у 2,2 % дітей; достатній рівень – у 15,9 % дітей; середній рівень математичного розвитку констатований у більше ніж половини дітей – 58,2 %. Низький рівень математичного розвитку відзначений у 23,2 % дітей. Діти 5-го року життя розподілилися за рівнями математичного розвитку таким чином: високий рівень – у 4,3 % дітей; достатній рівень – 16,6 % дітей; середній рівень дітей 4-го і 5-го років життя близькі за значеннями – 59,6 %. До низького рівня математичного розвитку

віднесено 19,5 % дітей 5-го року життя. Серед старших дошкільників високий рівень виявлено у 8,2 % дітей; достатній становить 26,3 %; середній рівень математичного розвитку виявлено в 31,3 % дітей; низький – у 34,2 %. Більше чверті старших дошкільників показали достатній рівень математичного розвитку. Узагальнення результатів констатації виявило відповідність програмним вимогам знань дітей і вмій оперувати математичними поняттями. Водночас аналіз процесів розуміння й оперування змістом цих понять доводить, що в дітей недостатньо сформовані здатності застосовувати різні аналізатори, сенсорну систему у відтворенні багатоканальних зв'язків, утворюваних досліджуваним об'єктом. Це підтверджено кількісними показниками: у більше ніж третини старших дошкільників (34,2 %) констатовано зниження показників математичного розвитку, яке відбулося через низький розвиток операційного компонента.

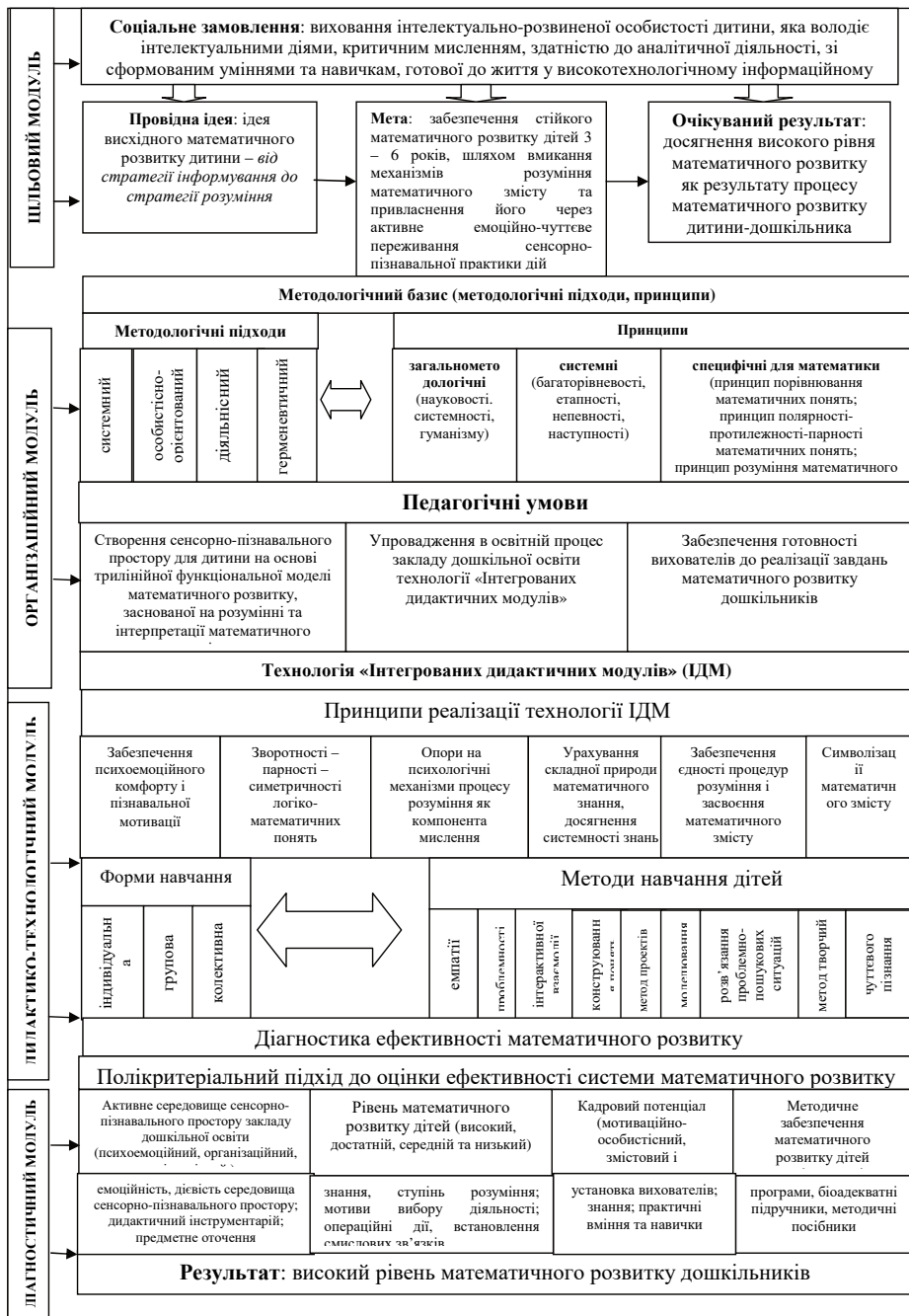
У межах наступного складника вивчалоя методичне забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку. Змістовий аналіз чинних освітніх програм (розділ з математики) засвідчив відповідність завдань віковим особливостям дітей дошкільного віку. Якісна оцінка змісту програмових завдань дозволила відзначити недостатність індивідуалізації та диференціації, що значно ускладнює вихователю можливість індивідуалізувати детермінований добір і розподіл навчальних завдань для дітей з різним рівнем математичного розвитку. На наш погляд, доцільно переглянути стиль подання програмних вимог, розроблений ученими (О. Фунтіковою, Т. Степановою, В. Козловою, Г. Логіноюю, О. Борисовою та ін.). Найбільш прогресивний спосіб реалізації програмових завдань – *принцип концентричності*. Він передбачає проходження дітьми своєрідних кіл програми: спочатку закладаються більш дрібні математичні уміння та навички, а потім на їх основі розвиваються більш складні утворення. Цей принцип моделювання програм найбільше відповідає завданням математичного, а відтак розумового розвитку дошкільників. Проаналізовано методичні посібники математичного змісту, що дало змогу дійти такого висновку: більшість авторських розробок занять

передбачають реалізацію завдань з математичного розвитку за традиційною методикою, розробленою в 50-60 роки ХХ століття. Саме тоді в практиці роботи вихователів склалася система *формування математичних знань* у дітей шляхом спеціально організованого навчання на заняттях і подальшого відпрацювання засвоєних знань, умінь і навичок у позанавчальний час. За такого підходу математика закладається у свідомість дитини як навчальний предмет, з'являється тільки в межах окремих спеціальних занять, немовби відірвана від справжнього життя. Заняття сплановані за традиційною системою, чітко регламентовані, проводяться за визначеною схемою, яка нагадує елементи шкільного уроку: вступна частина, пояснення нового матеріалу, практикування дітей із новим матеріалом, закріплення у грі, підбиття підсумків. Методичні посібники, які використовують вихователі в навчанні дітей математики, не орієнтовані на забезпечення інтеграційних зв'язків математичного змісту з іншими предметними напрямками. Одночасно в програмних документах декларується необхідність інтеграції освітнього процесу закладу дошкільної освіти [16, с. 309-340].

На підставі даних констатувального етапу здійснене обґрунтування системи математичного розвитку дітей дошкільного віку. Розроблено методичний конструкт системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти у єдності модулів (цільового, організаційного, дидактико-технологічного і діагностичного) та педагогічні умови його реалізації; описано технологію «Інтегрованих дидактичних модулів» [16, с. 352], яка спирається на психологічні механізми процесу розуміння як компонента мислення; розроблено зміст інтегрованих дидактичних модулів як елементів системи математичного розвитку дітей; визначено структурну організацію активного середовища сенсорно-пізнавального простору як чинника математичного розвитку дітей у закладі дошкільної освіти. Методичний конструкт системи математичного розвитку дітей дошкільного віку складається з чотирьох модулів: цільового, організаційного, дидактико-технологічного і діагностичного (рис. 1. Методичний конструкт системи

математичного розвитку дітей дошкільного віку).

Рис. 1. Методичний конструкт математичного розвитку дітей дошкільного віку



Цільовий модуль визначає лінію соціального замовлення, функції, мету, завдання. Соціальне замовлення орієнтує на виховання інтелектуально-розвиненої особистості дитини, яка володіє інтелектуальними діями, критичним мисленням, здатністю до аналітичної діяльності зі сформованими вміннями та навичками, готової до життя у високотехнологічному інформаційному суспільстві. Мета визначає характер освітнього процесу, головні підходи до організації стійкого математичного розвитку, спрямованого на досягнення його високого рівня. Досягнення мети означає розв'язання низки завдань: створення освітнього простору закладу як підґрунтя процесу реалізації математичного змісту шляхом організації проникнення дитини в сутність смислових зв'язків між об'єктами довкілля, активного опанування цими зв'язками дошкільниками на різних рівнях розуміння з використанням різних інструментів пізнання; створення й упровадження технології «Інтегрованих дидактичних модулів», яка спирається на психологічні механізми процесу розуміння як компонента мислення; розроблення змістового наповнення інтегрованих дидактичних модулів як елементів інтегративної моделі математичного розвитку дітей; забезпечення готовності педагогів до здійснення інноваційного математичного розвитку дітей 3-6 років. Функції методичного конструкту (інтегративна, організаційна та освітня) реалізуються в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Інтегративна функція забезпечує цілісність педагогічного процесу для дітей дошкільного віку й передбачає різноманітні інтеграційні зв'язки. Інтеграційні зв'язки тлумачимо в контексті технології інтегрованих дидактичних модулів як основоположний принцип дидактики, що сприяє координації, систематизації, символізації математичного матеріалу, який формує в дітей першооснови наукових знань, умінь й навички, а також способи їх отримання в різних видах діяльності, що реалізуються через систему загальних методів пізнання спільними зусиллями педагогів і дітей. Організаційна функція забезпечує ефективну діяльність дітей, організацію їхньої самостійної діяльності, створення умов для використання математичних знань, умінь та навичок у практичній, життєтворчій діяльності

нематематичного наповнення. Освітня функція полягає в поєднанні суб'єктів освітнього процесу, в інтеграції навчання й виховання в межах процесу математичної підготовки, що досягається тісним взаємозв'язком занять, пошуково-творчої роботи дітей, їхньої самоосвіти та духовним формуванням на засадах загальнолюдських і загальнокультурних цінностей. *Організаційний модуль* визначений методологічним базисом, який утворюють особистісно зорієнтована гуманістична парадигма сучасної дошкільної освіти; методологічні підходи (системний, особистісно орієнтований, діяльнісний; герменевтичний) та принципи: загальнометодологічні (науковості, системності, гуманізму), системні (багаторівневості, етапності, наступності), специфічні для математики як предмету (принцип порівнювання математичних понять; полярності-протилежності-парності математичних понять; розуміння математичного змісту та ін.). У межах методичного конструкту також визначено специфічні принципи забезпечення математичного розвитку дітей, які, реалізуючи нормативну функцію дидактики, визначають її зміст, методи навчання й форми організації: інтегрування математичного матеріалу в загальну структуру інтегрованих дидактичних модулів і зміст дошкільної освіти; тематичної єдності системи інтегрованих дидактичних модулів; спрямованості навчання на оволодіння математичним матеріалом на основі розуміння та інтерпретації смислу текстів, образів, предметів, явищ дійсності; використання мовлення як способу пізнання, самопізнання й саморозвитку в процесі опанування предметного математичного знання; єдності мисленнєвої (математичної) і мовленнєвої діяльності; оптимальності; поступового, якісного ускладнення змісту; мотивації до розвитку здібності й готовності використовувати математичні знання з певною метою, у повсякденному житті й змінених обставинах. Визначено такі педагогічні умови: створення сенсорно-пізнавального простору для дитини шляхом упровадження трилінійної функціональної моделі математичного розвитку, заснованої на розумінні та інтерпретації математичного змісту; упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти технології «Інтегрованих дидактичних модулів» як

стрижневого елемента системи математичного розвитку дітей дошкільного віку; забезпечення готовності педагогів до реалізації завдань математичного розвитку дошкільників. *Дидактико-технологічний модуль* передбачає впровадження в експериментальну практику технології «Інтегрованих дидактичних модулів» (ІДМ) як стрижневого елемента системи математичного розвитку дошкільників [16, с. 357-378]. Зміст процесу математичного розвитку за цією технологією визначається освітніми програмами і залежить від вікових та індивідуальних особливостей дітей, а також спирається на технологічні принципи: забезпечення психоемоційного комфорту й пізнавальної мотивації; зворотності-парності-симетричності логіко-математичних понять; опори на психологічні механізми процесу розуміння як компонента мислення та ін. Передбачено урізноманітнення форм організації дітей (індивідуальної, групової, фронтальної) і методів навчання (інтерактивної взаємодії, конструювання понять, метод проєктів, моделювання, проблемно-пошукових ситуацій, чуттєвого пізнання та ін.) в організованому навчанні та в самостійної діяльності дітей в активному розвивальному середовищі, що сприяє виявленню активної життєвої позиції дитини в сенсорно-пізнавальному просторі закладу дошкільної освіти. *Діагностичний модуль* представлено критеріально-діагностичною базою оцінки якості математичного розвитку дітей 3-6 років. Полікритеріальна оцінка системи математичного розвитку передбачає оцінювання активного середовища сенсорно-пізнавального простору закладу дошкільної освіти; рівня математичного розвитку як результату процесу математичного розвитку дитини; кадрового потенціалу закладу дошкільної освіти до реалізації завдань математичного розвитку дітей; методичного забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Подальші наукові спроби були пов'язані з експериментальною перевіркою системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. Під час формувального етапу експерименту для ефективного впровадження системи математичного розвитку дітей у закладах дошкільної освіти було сукупно реалізовано педагогічні умови, визначені вище в межах

методичного конструкту. Головна ідея створення сенсорно-пізнавального простору полягала в забезпеченні сприятливих умов для самонавчання дитини, стимулюванні продуктивного мислення дітей з опорою на відчуття і дії в єдності їх вербального та візуального сприйняття. Для цього ми намагалися використовувати в комплексі різні коди, що несуть математичний зміст (слово, малюнок, фізичний образ, схема, модель, практичні дії тощо), дотримуючись алгоритму поетапності дій (упізнання знайомого в новому матеріалі – прогнозування, висування гіпотез щодо сутності об'єкту, ситуації, яку необхідно зрозуміти, об'єднання елементів осмисленого в ціле та формулювання висновку). Описаний алгоритм реалізувався через різні форми організації: повсякденні навчальні ситуації з елементами проблемності; міні-заняття тематичного характеру; творчі проекти логіко-математичного змісту та ін. Наповненню сенсорно-пізнавального середовища слугували ігри, предмети й ігрові матеріали для самостійної або спільної діяльності з дорослими і однолітками на спеціально дібраному обладнанні різних видів активності. Їх активне використання забезпечувалося організацією центрів за інтересами дітей (ігровий, сенсорний, логіко-математичний, дослідницький тощо); зовнішнім оформленням інтер'єру, періодичними змінами предметного змісту для стимулювання дитячої активності, урахуванням змін, що відбуваються в пізнавальній діяльності дитини; використанням навчально-методичних посібників.

Результативність функціонування дітей в сенсорно-пізнавальному просторі підтвердилася зростанням бажання в дітей діяти в умовах збагаченого сенсорно-пізнавального середовища; наприкінці експериментальної роботи було відзначено більш високий ступінь вияву допитливості, інтересу до діяльності математичного змісту. Так, відсоток дітей, які не виявляють інтересу до математичного матеріалу, зменшився з 30 до 5%. Як результат слід відзначити також розширення діапазону математичної лексики, застосування її в поясненнях порівняльних мовних конструкцій. Половина дітей більш активно застосовувала математичні терміни та позначення (назви геометричних фігур,

позначення часових періодів, порівняльне визначення величини, уміння узагальнювати й знаходити відповідні об'єкти-символи в навколишньому середовищі, характеризувати їх за допомогою математичних термінів та ін.) у різних видах самостійної діяльності, на життєвому, побутовому рівнях. Відзначено позитивну динаміку в розвитку операцій логічного мислення. Після експерименту понад 65 % дітей продемонстрували високий і середній рівні розвитку операцій логічного мислення – аналізу, синтезу, класифікації, серіації; глибину і повноту геометричних знань, знань про величину, вимірювання. У такому середовищі розвивальне навчання здійснюється через особистісно орієнтовану модель взаємодії між вихователем та дитиною, а також у ньому діє принцип партнерської взаємодії.

Реалізація другої педагогічної умови – *упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти технології «Інтегрованих дидактичних модулів»*, яка виступила стрижневим елементом системи математичного розвитку, – передбачала принципове оновлення змістових і процесуальних характеристик математичного розвитку. Структурування і комплектування математичного змісту в межах кожного інтегрованого дидактичного модуля здійснювалося на основі технології «методичного конструктора» (Н. Гавриш, І. Кіндрат), згідно з якою вихователі вільно конструювали змістове й діяльнісне наповнення кожного дня з пріоритетом завдань математичного змісту, враховуючи потреби, інтереси й настрої дітей. Кожний інтегрований дидактичний модуль підпорядкований одній загальній темі, яка розгорталася максимально повно й різнобічно через організацію з дітьми різноманітних форм і видів взаємодії. Було розроблено й запроваджено в роботу на формувальному етапі такі тематичні модулі: «Чотири земні стихії: Земля. Вода. Повітря. Вогонь», «Праця-професії», «Дитячий садок», «Парк – територія розваг», «Казка, йдемо тебе шукати», «Магазин-покупки», «Мій дім – фортеця», «Кіно – театр», «Пізнаю себе сам», «Ми різні, ми разом», «Корисний і некорисний час» та ін. У межах конкретної теми добиралися різні форми роботи з дітьми: інтегровані заняття, повсякденні навчальні ситуації, математичні розваги, ігрові вправи,

198

сюжетно-дидактичні ігри, колективні творчі справи. Під час вибору дидактичних методів, засобів, форм обов'язково враховувалися вікові, індивідуальні особливості дітей та програмові завдання, цілі певного етапу засвоєння логіко-математичних понять. Центральним структурним елементом інтегрованого дидактичного модуля стало інтегроване заняття з орієнтацією на поєднання математичного змісту зі змістом з різних галузей знання і видів дитячої активності. Узагальнення досвіду вихователів з їх планування й проведення дало змогу розробити структурні алгоритми різних типів занять з пріоритетом математичного змісту, вимоги щодо їхньої оптимізації. Важливого значення в цій оптимізації набули інновації в застосуванні ігрового методу, ігрових форм взаємодії. Так, розроблені нами ігри сприяли встановленню комунікації між дітьми, злагоженості в досяганні поставлених у завданні цілей: ігри в парній взаємодії («Жонглюй вправно», «Хто попереду», «Криве дзеркало», «У гості до трьох свят», «Циліндр фокусника» та ін.); ігри в комбінації колективної й парної взаємодії («Весела мозаїка», «Геометричні перегони», «Що станеться, якщо...» «Місяці шикуйтеся»), зокрема гри з елементами пантоміміки («Сезони року», «Дерево за сезоном», «Чотири бажання», «Кольорові місяці»).

За наслідками застосування експериментальної технології «Інтегрованих дидактичних модулів» отримані результати, що засвідчують позитивну динаміку в розумінні дітьми математичного матеріалу й були визначені через сформовані уміння, а саме: описувати ознаки предметів і впізнавати предмети за їх ознаками; самостійно виділяти суттєві ознаки предметів; порівнювати між собою предмети, явища; узагальнювати й формулювати нескладні висновки; класифікувати; визначати послідовність подій; зіставляти протилежності [16, с.421-446]. Крім того, у дітей відзначено сформованість особистісних якостей: активність пізнавальна; самостійність у пізнавальній діяльності; творчий підхід до виконання завдання; елементи самоорганізації та ін. Отже, упровадження в закладах дошкільної освіти технології «Інтегрованих дидактичних модулів» забезпечило позитивну динаміку за усіма показниками математичного розвитку

дошкільників.

За результатами контрольного зрізу було проаналізовано кількісні значення сформованості рівнів математичного розвитку експериментальної та контрольної груп дітей 4-го, 5-го і 6-го років життя (таблиця 1). Установлено відповідну динаміку показників: зменшилась кількість дітей 4-го і 5-го років життя ЕГ з низьким рівнем математичного розвитку з 23,7 % на початку дослідної роботи до 3,8 % наприкінці формувального етапу. Дітей із середнім рівнем виявилось на початку експерименту в ЕГ 58,2 %, у КГ – 58 %; у кінці – 24,7 %, та 55,7 % відповідно; із достатнім рівнем виявилось на початку експерименту 15,9 %, у контрольній групі – 16,5 %; у кінці – 54,1 та 21,4 % відповідно. У дітей 5-го року життя високий рівень математичного розвитку зріс в ЕГ з 2,2 % до 17,4 %; у КГ – 2,3 % до 4,3 %.

Таблиця 1

Динаміка рівнів математичного розвитку дітей 3-6 років до та після завершення формувального етапу експерименту (у %)

Рівні математичного розвитку	діти 4-го року життя						діти 5-го року життя						діти 6-го року життя					
	КГ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка	Початок експерименту	Кінець експерименту	Динаміка
Високий	2,3	4,3	+2	2,2	17,4	+15,2	5	5,7	+0,7	4,3	19	+14,7	8,6	10,8	+2,2	8,2	17,2	+9
Достатній	16,5	21,4	+4,9	15,9	54,1	+38,2	16,7	18,6	+1,9	16,6	57,6	+41	26,3	19,3	-2	26,3	46,5	+20,2
Середній	58	55,7	-2,3	58,2	24,7	-33,5	59,3	61,7	+2,4	59,6	22	-37,6	32,5	47,3	+14,8	31,3	36,6	+5,3
Низький	23,2	18,6	-4,6	23,7	3,8	+19,9	19	14	-5	19,5	1,4	-18,1	32,6	22,6	-10	34,2	-	-34,2

В ЕГ дітей 6-го року життя зміни в розподілах за рівнями математичного розвитку мали якісно інший характер, ніж у контрольній групі. За результатами застосування технології «Інтегрованих дидактичних модулів» на 9 % (з 8,2 % до 17,2 %) зростає чисельність дітей з високим рівнем математичного розвитку; достатній і середній рівні математичного розвитку склали 82,8 % старших дошкільників, що порівняно з констатувальним етапом становить різницю в

25,2 %. За результатами застосування технології «Інтегрованих дидактичних модулів» дітей з достатнім рівнем сформованості математичного розвитку в ЕГ виявилось 46,5 %, тоді як в КГ 26,3 %; дітей з середнім рівнем математичного розвитку в ЕГ – 36,6 %. Істотно зменшилися за чисельністю групи дітей з низьким рівнем математичного розвитку. Так, в ЕГ його не виявлено, а у КГ він склав 22,6 % (майже чверть старших дошкільників залишилися на низькому рівні математичного розвитку). Порівняно з констатувальним етапом у КГ відбулися незначні зміни в розподілі дітей з низьким рівнем математичного розвитку [16, с.421-446].

Висновки. У комплексному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення та обґрунтовано новий підхід до вирішення проблеми математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань та правомірність положень загальної і часткової гіпотез, що дало підстави зробити такі *висновки*:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу наукових підходів до проблеми математичного розвитку визначено та обґрунтовано теоретико-методологічні засади математичного розвитку дітей на етапі дошкільного дитинства. На підставі системного аналізу діяльнісного, системного, особистісно орієнованого, герменевтичного підходів уточнено й обґрунтовано психолого-педагогічну сутність поняття «математичний розвиток» стосовно дітей дошкільного віку, що розширює уявлення про особливості організації процесу математичного розвитку дошкільників в системі дошкільної освіти.

Констатовано, що математичний розвиток дітей дошкільного віку – процес якісних зрушень і змін в пізнавальній діяльності дитячої особистості, які відбуваються в результаті математичної підготовки й пов'язаних з нею логічних операцій. Основою математичного розвитку є знання, уміння, навички, які формуються засобами математики і є необхідними в життєвій практиці, вони підвищують рівень розвитку інтелекту дитини. Ступінь розуміння математичного змісту дитиною забезпечують математичне мислення,

першооснови світогляду, здібність до самореалізації, що позитивно впливає на розумові якості (обчислювальні здібності, мовленнєва гнучкість, просторова орієнтація, пам'ять, здібності до розмірковувань, швидкість сприйняття інформації і прийняття рішень й ін.) та духовно-моральний розвиток дитини загалом.

2. У дослідженні в загальному контексті термінологічного поля дослідження уточнено сутність понять «математичний розвиток», «логіко-математична компетентність» стосовно дітей дошкільного віку. Визначено «математичний розвиток» дітей дошкільного віку як цілеспрямований і скерований двосторонній процес, результат якого складається з базису та надбудови: *базис* утворюють знання, уміння й навички, що формуються засобами математики і є необхідними в діяльності та життєвій практиці, вони підвищують рівень розвитку й інтелекту дитини, *надбудову* утворюють пізнавальні процеси (сприймання, уява, пам'ять, мислення, мовлення й розуміння математичного змісту), першооснови світогляду, здібність до самореалізації, розумові якості; «логіко-математична компетентність» як інтегративна якість особистості дитини-дошкільника, заснована на сукупності математичних знань, практичних умінь і навичок, що перетворюються на пізнавальний досвід і свідчать про готовність і здатність дитини здійснювати математичну діяльність.

Визначено структуру математичного розвитку дошкільників (когнітивний, емоційно-ціннісний, операційний компоненти). *Когнітивний компонент* визначається якістю і кількістю математичних знань, глибиною, повнотою розуміння дитиною математичного матеріалу; *емоційно-ціннісний компонент* засвідчує наявність мотивів вибору діяльності дитиною; емоційної реакції на математичні завдання; місце математичного матеріалу в уподобаннях дітей; *операційний компонент* характеризується розвитком практичних операцій і пошукових дій, ступенем володіння тезаурусом, кількістю ментальних образів, відтворюваних дитиною. Встановлено, що володіння математичною компетентністю є необхідною першоосновою високого рівня

математичного розвитку і досягається під час цілеспрямованого процесу математичного розвитку дітей від 3 до 6 років.

3. На основі аналізу й систематизації ключових визначень терміна «розуміння» схарактеризовано психологічні механізми процесу розуміння та інтерпретації дошкільниками математичного матеріалу, а саме: розуміння як компонент мислення є процедурою вбудовування нового знання в минулий досвід дитини і втілюється в певну форму розуміння: розуміння-впізнавання, розуміння-гіпотезу, розуміння-об'єднання.

Виділені форми розуміння – розуміння-впізнавання, розуміння-гіпотеза, розуміння-об'єднання – дозволили представити процесуальну сторону розуміння математичного матеріалу дитиною як таку, що спирається на три фази розуміння пізнавальної ситуації: фаза впізнавання, фаза гіпотетичних передбачень, фаза об'єднання елементів зрозумілого в єдине ціле.

На основі теоретичного аналізу сформульовано вимоги до організації свідомого опанування математичного змісту дітьми дошкільного віку, що передбачають спрямування пізнавальної активності дітей на виявлення незрозумілого, розширення меж розуміння завдяки пошуку нових смислових зв'язків у досліджуваному об'єкті; забезпечення розмірковувань, передбачень під час виконання дітьми завдань перетворювального характеру; стимулювання запитань, варіювання форм спільної взаємодії.

4. Систематизовано критеріально-діагностичний інструментарій оцінки ефективності системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, що містить. Доведено, що інтегроване навчання математики дітей 3-6 років у разі комплексного використання практичних, проблемно-пошукових, розвивальних і дослідницьких тематичних проєктів і відповідних навчальних завдань проєктного типу має дидактичний потенціал, необхідний для досягнення високого рівня математичного розвитку дошкільників, який виражається в спрямованості цілей, змісту, методів, контролю й самоконтролю навчання математики на створення умов опанування когнітивного, емоційно-ціннісного і операційного компонентів математичного

розвитку.

5. Досліджено стан проблеми математичного розвитку дітей дошкільного віку в Україні. За результатами констатувального етапу експерименту визначено рівні математичного розвитку дошкільників – високий, достатній, середній, низький, за якими розподілено обстежених дітей 3-6 років: у дітей 4-го року високий рівень виявлено у 2,2 %; достатній – у 15,9 % дітей; середній рівень математичного розвитку констатовано більше ніж у половини дітей – 58,2 %. Низький рівень математичного розвитку визначено у 23,2 % дітей; у дітей 5-го року високий рівень визначено у 4,3 %; достатній рівень – у 16,6 % ; середній рівень дітей 4-го і 5-го років життя близькі за значеннями: 59,6 %. До низького рівня математичного розвитку віднесено 19,5 % дітей 5-го року життя. Серед дітей 6-го року життя високий рівень виявлено у 8,2 %; достатній становить 26,3 %; середній рівень математичного розвитку виявлено у 31,3 % дітей; низький – у 34,2 % дітей. Узагальнення результатів констатації виявило відповідність програмним вимогам знань і вмінь дітей оперувати математичними поняттями. Водночас аналіз процесів розуміння й оперування змістом цих понять доводить, що в дітей недостатньо сформовані здібності застосовувати різні аналізатори, сенсорну систему у визначенні багатоканальних зв'язків, утворюваних досліджуваним об'єктом. Це підтверджено кількісними показниками: у більше ніж третини старших дошкільників (34,2 %) констатовано зниження показників математичного розвитку, яке відбулося через низький розвиток операційного компонента.

6. Обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність методичного конструкту системи математичного розвитку дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

В аспекті модернізації процесу математичного розвитку дітей дошкільного віку в системі дошкільної освіти розроблено змістові та структурні характеристики методичного конструкту системи математичного розвитку дітей дошкільного віку. Методичний конструкт математичного розвитку дошкільників спрямований на виховання інтелектуально-розвиненої

особистості дитини з широкою палітрою інтелектуальних дій, критичним мисленням, здатністю до аналітичної діяльності, зі сформованими вміннями та навичкам, готової до життя у високотехнологічному інформаційному суспільстві і реалізується в межах чотирьох модулів, а саме: *цільовий* – реалізує ідею висхідного математичного розвитку дитини – від стратегії інформування до стратегії розуміння; відображує спрямованість мети на забезпечення стійкого математичного розвитку дітей 3-6 років шляхом вмикання механізмів розуміння математичного змісту та привласнення його через активне емоційно-чуттєве переживання сенсорно-пізнавальної практики дій; *організаційний* – являє собою сукупність методологічних підходів (системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, інтеграційного, герменевтичного), принципів – загальнометодологічних (науковості, системності, гуманізму), системних (багаторівневості, етапності, наступності) і специфічних для математики (принцип порівнювання математичних понять; принцип полярності-протилежності-парності математичних понять; принцип розуміння математичного змісту та ін.); педагогічних умов; *дидактико-технологічний* – передбачає реалізацію інтегрованої моделі математичного розвитку дітей дошкільного віку, заснованої на технології «Інтегрованих дидактичних модулів» (ІДМ) у єдності й різноманітті дидактичних принципів, форм, методів; *діагностичний* – розроблений з урахуванням специфіки сформованої якості – рівня математичного розвитку дітей дошкільного віку.

Експериментально перевірено у відповідності до спроектованого методичного конструкту ефективність поетапної реалізації системи математичного розвитку дітей у закладах дошкільної освіти.

Доведено, що функціонування експериментального методичного конструкту базується на таких педагогічних умовах: створення сенсорно-пізнавального простору для дитини на основі трилінійної функціональної моделі математичного розвитку, заснованої на розумінні та інтерпретації математичного змісту; упровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти технології «Інтегрованих дидактичних модулів»; забезпечення

готовності педагогів до реалізації завдань математичного розвитку дошкільників.

Теоретичне обґрунтування експериментального методичного конструкту математичного розвитку дошкільного віку та практичне його впровадження в умовах закладу дошкільної освіти на засадах використання технології «Інтегрованих дидактичних модулів» забезпечило позитивну динаміку усіх показників математичного розвитку дошкільників. Після експерименту зменшилась з 23,7 % до 3,8 % кількість дітей 4-го і 5-го років життя ЕГ з низьким рівнем математичного розвитку. У дітей 6-го року життя (ЕГ) зміни в розподілах за рівнями математичного розвитку мали якісно інший характер, ніж у контрольній групі. За результатами застосування технології «Інтегрованих дидактичних модулів» на 9 % (з 8,2 % до 17,2 %) зросла чисельність дітей з високим рівнем математичного розвитку; достатній і середній рівні математичного розвитку склали 82,8 % старших дошкільників, що порівняно з констатувальним етапом становить різницю у 25,2 %. У дітей 6-го року життя (ЕГ) не виявлено низького рівня математичного розвитку, у КГ цей показник дорівнював 22,6 %. Відбулись значні зміни в розподілі рівнів математичного розвитку дітей 6-го року життя. Загалом в *експериментальній групі* частка дітей з високим та достатнім рівнями математичного розвитку після проведення експерименту склала 63,7 %, відповідно з середнім рівнем – 36,3 %; дітей з низьким рівнем математичного розвитку не виявлено. У КГ це співвідношення значно гірше – 30 % та 69,9 % відповідно. Виявлені зміни в рівнях математичного розвитку старших дошкільників ЕГ, які відбулися за результатами проведення формувального експерименту, є статистично достовірними.

Стабільна динаміка підвищення рівнів сформованості математичного розвитку дітей дошкільного віку свідчить про педагогічну доцільність та ефективність розробленого й теоретично обґрунтованого методичного конструкту системи математичного розвитку, а також педагогічних умов його ефективної реалізації. Отже, була досягнута мета й розв'язані всі окреслені

завдання дослідження.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує проблематика, пов'язана з відстеженням інтеграційних зв'язків математичного розвитку з аспектами духовно-морального виховання дітей; перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні електронного підручника з теорії і методики логіко-математичного розвитку дошкільників та дидактико-методичного комплексу на засадах інтеграції для студентів і педагогів-практиків; перспективними є дослідження особливостей математичного розвитку дітей в умовах груп з різновіковим складом, у групах з інклюзивної освіти дітей.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – 544 с.
2. Арест М. Я., Тупичкина Е. А. Представление дошкольного математического образования в рамках непрерывного математического образования. – 2008. [Электронный ресурс] Режим доступа : // math-edu.ucoz. ru
3. Артемова Л. В. Колір, форма, величина, число / Л. В. Артемова. – Київ : Томіріс, 1997. – 176 с.
4. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації / Л. В. Артемова // Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка, 2010. – Вип.16. – С. 10–14.
5. Баглаева Н. І. Концептуальні засади логіко-математичного розвитку дошкільників / Н. І. Баглаева // Нові технології навчання : збірка науково-методичних праць. Наук.-метод. центр вищої освіти. – Київ : НМЦВО, 2001. – Вип. 28. – С. 169–175.
6. Баряева Л. В. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: дис... д-ра. пед. наук.

13.00.03 – корекційна педагогіка / Л. В. Баряєва; Московський державний відкритий педагогічний університет ім. М. А. Шолохова. – Москва, 2005. – 405 с.

7. Белошистая А. В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. В. Белошистая. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013. – 296 с.

8. Белошистая А. В. Развитие математического мышления ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения : монография / А. В. Белошистая. – Москва : НИЦ ИНФРА-М., 2016. – 234 с.

9. Богуш А. М. Парадигма дитинства у контексті розвитку особистості дошкільника / А. М. Богуш // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди: науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 92–99.

10. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

11. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

12. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Избранные психологические труды // Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 342–348.

13. Брежнева О. Г. Трансдисциплінарна інтегрована модель математичного розвитку дітей дошкільного віку / О. Г. Брежнева // Conference Proceedings of the International Scientific Internet-Conference Modern Problems of Improve Living Standards in a Globalized World. December 8. – 2016. Opole – Berdyansk –

Slavyansk. (Electronic edition); pp. 217-224, 528 p. [Электронный ресурс] Режим доступу : <http://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>

14. Brezhneva H. Mathematical Development of Preschool Children: from Informing to Understanding. Akulenko I., Bochko O., Bogatyrova I., Bosovskiy M., Bozhko A., Chernajeva S., Donets M., Golodiuk L., Tarasenkova N., & Volodko I., Conceptual framework for improving the mathematical training of young people : monograph. prof. N. Tarasenkova & L. Kyba (Eds.). Budapest : SCASPEE, 2016. – P. 80–95.

15. Брежнева О. Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія: монографія / О. Г. Брежнева. – Мелітополь : Видавничий дім Мелітопольської міської друкарні, 2018. – 481 с.

16. Брежнева О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти: дис... д.пед.наук 13.00.08 дошкільна педагогіка / О. Г. Брежнева; Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, 2019. – 665 с.

17. Брунер Дж. Психологія познання / Дж. Брунер. – Москва : Просвещение, 1977. – 413 с.

18. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном возрасте. Хрестоматия по дошкольной педагогике / Л. А. Венгер. – Москва, 1996. – С. 133–145.

19. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса. – Москва : ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.

20. Воронина Л. В. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования: дис... д-ра пед. наук 13.00.02 – теорія і методика обучения и воспитания / Л. В. Воронина; Уральський гос. пед. університет, Екатеринбург, 2011. – 438 с.

21. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство: Эксмо, 2004. – 512 с.

22. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6.
23. Гальперин П. Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления / П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин // Под ред. Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – Москва : Наука, 1978. – С. 295–316.
24. Гальперин П. Я. Формирование начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников : хрестоматия в 6 частях. – М. : СПб, 1994. – Ч. 3. – 312 с.
25. Грама Н. Г. Математичний розвиток особистості дитини дошкільного віку в сучасному баченні навчальних програм / Н. Г. Грама, Г. Г. Грама, С. О. Татарінова // Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка», 2011. – С. 20–26.
26. Ерофеева Т. И. Математика для дошкольников / Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. П. Новикова. – Москва : Просвещение, 1997. – 74 с.
27. Зайцева Л. И. Формування математичної компетентності старших дошкільників : методичний посібник. Конспекти занять для роботи з дітьми 5–6 років / Л. И. Зайцева. – Харків : Веста : Ранок, 2008. – 160 с.
28. Зайцева Л. И. Формування логіко-математичної компетентності дітей 6-го року життя: навчально-методичний посібник / Л. И. Зайцева. – Київ : ТОВ Праймдрук, 2012. – 192 с.
29. Запорожец А. В. Психология личности и деятельности дошкольника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1965. – 352 с.
30. Запорожец А. В. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6 – 7 лет / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1996.
31. Кагаловский С. Р. К методологии преобразующего обучения (Обучение школьников математике) / С. Р. Кагаловский. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

32. Кагаловский С. Р. К проблеме совершенствования методологии совершенствования обучения математике в старшей школе / С. Р. Кагаловский // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки», 2011. – № 2(2). – С.167–172.
33. Кононко О. Л., Формуємо у дошкільників цілісне світобачення. Навчально-методичний посібник / О. Л. Кононко, В. О. Луценко, С. П. Нечай, З. П. Плохій, О. Д. Сидельникова, В. А. Старченко, Л. Ю. Якименко. – Київ : Імекс-ЛТД, 2013. – 260 с.
34. Костюк Г. С. Про психологію розуміння / Г. С. Костюк // Наукові записки НДІ психології. Т. 2. – Київ. – 1950. – С. 7–57.
35. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк // За ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Радянська школа, 1989. – С. 255; С. 300–307.
36. Крулехт М. (2011). Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности / М. Крулехт. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 204 с.
37. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. С. 3–21.
38. Кудрявцев В. Т. От педагогики повседневности – к педагогике развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 11. – С. 80–85; 2005. – № 4. – С. 70–76.
39. Лебедева З. С. Заняття з математики в дитячому садку / З. С. Лебедева. – Київ : Радянська школа. – 1974.
40. Левчук З. К. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / З. К. Левчук, И. В. Ермольчик. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 48 с.
41. Леушина А. М. Методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.

42. Метлина Л. С. Математика в детском саду: пособие для воспитателей детского сада / Л. С. Метлина. – 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1984. – 207 с.
43. Микляева Н. В. Теория и технологии развития математических представлений у детей / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – Москва : ИЦ «Академия», 2014. – 346 с.
44. Минибаева Э. Р. Профессиональная подготовка студентов факультета дошкольной педагогики к математическому развитию детей: дис... канд. пед. наук 13.00.08 педагогические науки; Оренбургский педагогический университет, Оренбург, 2004. – 187 с.
45. Михайлова З. А. Логико-математическое развитие дошкольников / З. А. Михайлова, Е. А. Носова. – СПб. : Издательство ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 128 с.
46. Михайлова З. А. Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: хрестоматия: в 4-6 ч. / З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Икар, 2000. – 236 с.
47. Михайлова З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста: учебное пособие / Михайлова З. А. – СПб, 2008. – 384 с.
48. Непомнящая Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 64 с.
49. Непомнящая Н. И. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет на материале математики / Н. И. Непомнящая. – М., 1983. – 112 с.
50. Носова Е. Логика и математика для дошкольников : методическое пособие / Е. Носова, Р. Непомнящая. – СПб. : Акцидент, 1996.
51. Орлов А. Б. Психология детства: новый взгляд / А. Б. Орлов // Творчество и педагогика. – Москва, 1988. – С. 44–62.
52. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – Москва, 1974.

53. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже // Под ред. В. Н. Садовского, Е. Г. Юдина. – Москва, 1969. – С. 55–70; С. 106–173; С. 233 – 402.
54. Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 125–132.
55. Піроженко Т. О. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / Т. О. Піроженко (Ред.), С. О. Ладивір, О. О. Вовчик-Блакитна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.
56. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С.Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ ЛПС ЛТД, 2002. – 156 с.
57. Поддьяков Н. Н. Проблемы психического развития ребенка / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 2001. – № 9. – С. 68–75.
58. Позднякова В. В. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: інноваційні аспекти альтернативної технології математичної освіти / В. В. Позднякова, Н. В. Заплаткіна // Наук. зап. Психол.-пед. науки – Ніжин : НДУ. – 2006. – № 5. – С. 64–66.
59. Сазонова А. В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку / А. В. Сазонова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 248 с.
60. Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактическая игра с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 1993. – 97 с.
61. Степанова Т. М. Індивідуалізація і диференціація навчання математики дітей старшого дошкільного віку : монографія / Т. М. Степанова. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2006. – 208 с.
62. Степанова, Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ - ХХ ст.) : монографія / Т. М. Степанова. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011.

63. Стеценко И. Очень открытые задачи, или математика для дошкольников / И. Стеценко, М. Машовец. – МПБ. : Речь, Образовательные проекты; Москва : Сфера, 2012.

64. Столяр А. А. Как математика ум в порядок приводит / А. А. Столяр. – Мн. : Высшая школа, 1982. – 205 с. – С. 35–37, С. 47–54, С.79–128.

65. Столяр А. А. (1986). Педагогика математики / А. А. Столяр. – Минск : Изд-во Высшая школа, 1986. – 414 с.

66. Тамберг Ю. Г. Развитие интеллекта ребенка / Ю. Г. Тамберг. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 192 с.

67. Тарунтаева Т. В. Исследование возможности обучения старших дошкольников началам математики в детском саду: дис...канд. пед. наук; Москва, 1977.

68. Тарханова Е. А. Формирование у детей 7-го года жизни знаний арифметических действий сложения и вычитания: дис. ... канд. пед. наук; Ленинградский государственный педагогический институт имени А.И.Герцена, Ленинград, 1978.

69. Татаринова С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 дошкільна педагогіка / С. О.Татаринова. – Одеса, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2008. – 205 с.

70. Тупичкина Е. А. Проектирование технологии преемственного интеллектуального развития детей 5-7 лет на основе информационного подхода: дис... д-ра. пед. наук; Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, 2005.

71. Тупичкина Е. А. Нестандартный подход к содержанию математического развития дошкольников / Е. А. Арест, М. Я. Тупичкина // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 18–27.

72. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 336 с.

73. Фунтикова О. А. Использование моделей в формировании знаний о времени у дошкольников 5-7 лет : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О. А. Фунтикова. – Київ, Институт педагогики АПН Украины, 1992. – 205 с.

74. Фунтикова О.А. Теоретические основы умственного развития дошкольников : монография / О.А.Фунтикова. – Симферополь : Таврида, 1999. – 304 с.

75. Фунтикова, О.О. Педагогічні основи розумового розвитку дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Фунтикова Ольга Олександрівна ; [наук. консультант Приходько М. І.]; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ : [б. в.], 1999. – 36 с. – С. 29–32.

76. Щербакова Е. И. Методика обучения математике в детском саду: Учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 272 с.

77. Щербакова Е. И. Методика формирования элементов математики у дошкольников. Учебное пособие / Е. И. Щербакова. – Киев : Изд-во Европейского ун-та, 2005. – 356 с.

78. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дітей дошкільного віку / К. Й. Щербакова. – Київ, 2011. – 362 с.

79. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3, № 4. – С. 7–15.

80. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – Москва : МПСИ. Воронеж: МПО Модэк, 1995.

2.2. Створення та використання розвивального простору в закладі дошкільної освіти за програмою «Мій простір»

Актуальність дослідження. Закони України: «Про освіту» [14], «Про дошкільну освіту» [17], Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [7], Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті [12], Державний стандарт «Базовий компонент дошкільної освіти» [1] націлюють дошкільну освіту на постійне оновлення її змісту та організацію навчально-виховного процесу у відповідності із демократичними цінностями, ринковими засадами економіки, сучасними соціальними умовами. Одним із завдань сучасної дошкільної освіти вони визначають розкриття потенціалу усіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей для прояву творчих здібностей [13]. Його вирішення унеможливується без запровадження варіативності освітніх процесів та оновлення системи дошкільної освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що різні аспекти розвитку та реформування системи дошкільної освіти в Україні, оновлення освітньо-виховного змісту діяльності закладів дошкільної освіти та особливості управління ними досліджували Г. Беленька, Т. Головань, С. Дітковська, Л. Калмикова, О. Кононко, В. Курило, З. Нагачевська, Л. Пісоцька, Л. Покроєва, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін. Концептуальні засади дошкільної освіти є предметом наукових пошуків Л. Артемової, Т. Богданової, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Єськової, Т. Корнилової, С. Кулачківської та ін. Поряд із науковцями активний пошук шляхів оновлення сучасної системи дошкільної освіти здійснюють і педагоги-практики закладів дошкільної освіти. Проте нововведення, що використовуються у практиці їхньої роботи, спрямовані переважно на часткове вдосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання дітей дошкільного віку, тоді як назріла потреба у створенні певних умов для покращення освітньої діяльності закладів дошкільної освіти.

Організацію життєдіяльності дошкільника у розвивальному просторі ми розглядали як одну із важливих умов щодо створення системи відношень дитини у довкіллі, що сприяло б її подальшому всебічному розвитку, стимулювало активну творчу та пізнавальну діяльність. Таким чином, одним із шляхів збереження варіативної дошкільної освіти та ефективність освітньої діяльності закладів дошкільної освіти може бути організація життєдіяльності дошкільника в розвивальному просторі. Нами була проведена робота щодо виявлення особливостей створення та педагогічно доцільного використання розвивального простору для організації життєдіяльності дошкільника. Результатом нашого дослідницького пошуку, який був заґрунтований на тривалому педагогічному спостереженні та експериментальній роботі, є розроблена програма «Мій простір», яку ми презентуємо у даній публікації.

Мета дослідження – у межах впровадження прогресивного педагогічного досвіду апробувати програму організації життєдіяльності дітей дошкільного віку «Мій простір».

Теоретична частина роботи. Формування розвивального та освітнього простору науковці зачасти досліджували у руслі проблем управління закладом освіти (Н. Гонтаровська, М. Ісаєва, І. Кадієвська, Л. Карамушка, Н. Касярум, С. Ніколаєнко та ін.), інноваційних процесів в освіті (Є. Бачинська, Г. Беляєв, С. Здіорук, А. Каташов, К. Крутій та ін.). Так, Є. Бачинська вивчала механізми формування інноваційного освітнього простору регіону та запропонувала розглядати його у двох площинах: як середовище, територію, у межах якої діють єдині узгоджені правила інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології [2, с. 79-88]. У здійснюваному нами дослідженні створення розвивального простору було не є самоціллю, а організаційно-педагогічною умовою забезпечення всебічного розвитку дошкільника у процесі його життєдіяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Створюючи та використовуючи розвивальний простір ми використовували ідеї М. Монтесорі, розроблені нею загальні правила створення «Монтесорі-середовища», зокрема, її поради

враховувати, насамперед, закони онтогенезу конкретної дитини – рушійні сили та механізми розвитку. Ідеться про сензитивні періоди розвитку дитини та вікові особливості дошкільників. Вихідною базою для Монтессорі-педагогіки є принцип свободи, принцип взаємодії з «підготовленим» середовищем та принцип свободи вибору в «підготовленому» середовищі, які також враховуються під час формування розвивального простору. Їх сутність зосереджена у свободі вибору діяльності та забезпечення взаємодії дитини зі спеціально створеним розвивальним предметно-просторовим та соціальним середовищем [11].

Класичне Монтессорі-середовище складається з декілька зон, а саме: сенсорної, математичної, космічної, практичного життя, читання та письма, у межах яких згруповані дидактичні матеріали. У такому середовищі М. Монтессорі пропонує починати працювати з дитиною у зоні оволодіння навичками практичного життя, а згодом переходити до сенсорної зони [5, с. 4–5]. У сенсорній зоні М. Монтессорі радила представляти матеріал для виховання тактильного, термічного, баричного, стерео гностичного відчуття, смаку, нюху, слуху та зору. У такий спосіб формування сенсорних еталонів забезпечує розвиток мислення дитини, тому що оперування сенсорною інформацією здійснюється за допомогою розумових процесів [19].

Наша дослідницька позиція полягає у тому, що розвивальний простір є важливим освітнім середовищем забезпечення неперервності й наступності освітньої діяльності, узгодженості технологій навчання на різних ланках освіти та самоосвіти дитини; багатоманітним і поліфункціональним, що дозволяє кожному вихованцеві виявляти і розвивати свої можливості та здібності. Такий простір повинен забезпечувати реалізацію особистісно зорієнтованого принципу виховання – неодмінної умови всебічного розвитку дитини, що надає їй свободу вибору та ініціює побудову власної освітньої траєкторії.

Розвивальний простір у дослідженні розуміємо систему матеріальних та нематеріальних об'єктів і засобів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст розвитку її духовного і фізичного стану відповідно до вимог

Базового компоненту дошкільної освіти. Це сукупність умов, які забезпечують різнобічний розвиток дошкільника через надання комплексу можливостей для саморозвитку. Власне розвивальний простір складається із спеціально створених осередків для пізнавальної діяльності, що наповнені різноманітним матеріалом, які під час занять та повсякденного життя сприяють закріпленню та удосконаленню відповідних знань, вмінь та навичок. Такими пізнавальними матеріалами були: логічні кубики, предметні, сюжетні та розрізні картинки, збірно-розбірні та сенсорні іграшки, розвиваючі ігри (лабіринти, ребуси, головоломки), настільно-друкові ігри, лепбуки тощо. Для керованої і самостійної діяльності дошкільників педагоги активно використовують мультисенсорний підхід, у якому задіяні різні аналізатори дитини: дотик, слух, зір, смак. За такого підходу забезпечується робота усіх органів чуття, що дає змогу дітям відчувати усе навколо, помічати зміни, дивитися і бачити, слухати і чути тощо. Тут важливо звернутися до екологічної психології, яку О. Гірченко визначає як міждисциплінарну галузь знань про психологічні особливості взаємовідносин людини та навколишнього середовища у просторово-географічному, соціальному, культурному аспектах, органічно включеного в життєдіяльність людини, що слугує важливим фактором регуляції її поведінки та соціальної взаємодії [6, с. 42-45]. За результатами досліджень А. Львовчкіної, середовище – це система різноманітних факторів, які впливають на спосіб існування людини та на її психіку. Їх безліч і вони потужно впливають на людину та на розвиток дитини зокрема [9, с. 59]. З-поміж інших, дослідниця виокремлює зоровий, у якому особливе місце відведено кольору. Вибіркове значення кольору для дорослих і дітей вивчали Б. Базима, С. Мадяр, О. Ковалевська, Ф. Юр'єв та інші [9, с. 61]. Так, наприклад, Б. Базима порівнює кольори із вітамінами, які необхідні дитині для повноцінного розвитку, та проводить аналогію із явищем авітамінозу, називаючи це «кольоровою депривацією», яка може привести до затримки у розвитку психіки дитини. Матеріали наукових розвідок із екопсихології слугували нам у створенні ефективного розвивального простору для покращення фізичного, психічного,

соціального та духовного здоров'я дитини.

Ми виходили з того, що пізнавальний та інтелектуальний розвиток дошкільників зумовлений створенням та педагогічно доцільним використанням розвивального простору. Завданнями реалізації цієї умови було визначено:

- 1) формування у дітей уявлень про зовнішні властивості предметів шляхом включення їх в ігрову діяльність у створеному розвивальному просторі;
- 2) використання дидактичних ігор та вправ з сенсорно-пізнавального розвитку у процесі організації різних форм освітньої діяльності з дітьми дошкільного віку.

За нашими спостереженнями, проведення дидактичних ігор у розвивальному просторі підвищує ефективність організації освітньої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Цьому сприяє використання різних прийомів, зокрема заохочення, вказівки, пояснення, запитання, показ, обстеження, сюрпризні моменти, жарти, загадки, подорож тощо. Особливий інтерес у старших дошкільників викликали ігри, атрибути до яких вони робили своїми руками із підручних матеріалів або побутових предметів. Наприклад, дидактична гра із кольоровими пробками сприяла розвитку сприйняття кольору, дрібної моторики, математичних навичок, просторового мислення; ігри із кольоровими прищипками покращували розвиток сенсомоторних навичок, освоєння сенсорного еталону «форма»; гра «Збери намисто» спонукала власну продуктивну діяльність дітей. Попри це нами встановлено, що інколи у закладах дошкільної освіти ігрові матеріали, пропоновані ігри є застарілими, знебарвленими, не актуальними, а їхня кількість перенасичена (наприклад, на практиці можна спостерігати черезмірну наповненість простору пазлами, які витісняють інші настільні ігри, які мають значно більшу розвивальну цінність). Таку ситуацію ми пов'язуємо з тим, що вихователі відчують труднощі у доборі сучасного розвивального матеріалу, вони не готові до проектування розвивального простору, їм важко забезпечити усі можливі конкретні матеріали для оснащення такого простору у кожній віковій групі. Чому так відбувається? У пошуку відповіді на це питання ми з'ясували

наступне. По-перше, всю ігрову та пізнавальну діяльність неможливо охопити та відобразити в окремому просторі. По-друге, в сучасному світі вже завтра можуть з'явитись нові матеріали та обладнання, тому зміст конкретного оснащення завжди буде недостатнім орієнтиром, саме тому важливим є прагнення педагога до розумного насичення та педагогічно доцільного використання розвивального простору. Надмірне захоплення матеріалами нового покоління за принципом «нове – значить гарне» також може призвести до недоцільності або надмірності. Правильне ж використання настільних ігор дає можливість дітям моделювати уявну дійсність та на ній вчитися приймати правильне рішення, передбачати наслідки своїх вчинків тощо. По-третє, різноманітність настільних ігор унеможлиблює перерахування усіх матеріалів, які можуть бути використані у розвивальному просторі. Ідеться про картки, фішки, схеми, пішаки, сюжетні та предметні зображення тощо. Деякі настільні ігри мають ігрове поле, що представляє собою великий аркуш картону, пластику або дерева з особливою розміткою на ньому. Найбільш розповсюджені: ігри-ходилки («Веселі зебри»), стратегічні ігри («Монополія», «Діти Каркассона»), ігри з картками («Меморі», «Догляд»), ігри з набором фішок або пішаків («Шашки», «Лудо»), ігри, що розвивають координацію рухів і дрібну моторику («Вілла Паллеті», «Дженга», «Бамболео») та інші.

На нашу думку, правильно організований, педагогічно доцільно використаний розвивальний простір дозволяє забезпечити реалізацію потреби дитини в інтелектуальному та пізнавальному розвитку, сприяє розвитку пізнавальних та творчих задатків, формуванню її розумових та якісних особистісних якостей. Цілеспрямоване й ефективне створення та використання розвивального простору вимагає відповідним чином вибудованої моделі, яка має відрізнитися цілісністю й послідовністю дій.

Експериментальна частина роботи. У межах впровадження прогресивного педагогічного досвіду було апробовано програму організації життєдіяльності дітей дошкільного віку «Мій простір» [4]. Її зміст та практичні рекомендації впроваджено у закладах дошкільної освіти України: ЗДО Міжнародний дитячий садок

«Меридіан» (м. Київ) (акт про впровадження № 115 від 21.02.2018) [10], Дитячий садок «Домашня міні-група «Малюк» (м. Чернігів), КДНЗ комбінованого типу ясла-садок № 157 «Зоряний» (м. Маріуполь) (акт про впровадження №1 від 04.09.2017), навчальний комплекс «Альтер-Его» (м. Маріуполь) (акт про впровадження №135 від 20.02.2018) [18]. Про це докладніше.

Впровадження досвіду передбачало поетапну освітню діяльність закладів дошкільної освіти з організації життєдіяльності дітей в розвивальному просторі. Для впровадження прогресивного досвіду було виокремлено три етапи: організаційний, практичний та узагальнювальний. Розкриємо його сутність та особливості забезпечення ефективності освітньої діяльності закладів дошкільної освіти на кожному етапі детальніше.

У процесі формування у педагогів мотивів осучаснення життєдіяльності дитини в умовах закладу дошкільної освіти шляхом застосування варіативних цілей та форм організації освітньої діяльності закладу було використано ділову гру-дискусію «Мій ідеальний дитячий садок». Модератор гри спонукав її учасників поділитися своїми міркуваннями щодо доцільності модернізації та осучаснення життєдіяльності дитини, аргументувати своє бачення у діалозі з опонентами. Вироблені у процесі дискусії практичні рекомендації були запропоновані вихователям для їх використання в роботі з дітьми, що пробуджувало їхнє бажання перетворити заклад дошкільної освіти на активного суб'єкта побудови варіативності під час організації життєдіяльності дитини. Результатом організаційного етапу було сформоване бажання вихователів працювати за рекомендованою програмою організації життєдіяльності дошкільників «Мій простір», яка урахувала потреби дітей та вирішувала проблеми вихователів в організації освітньої діяльності [3, с. 190-193].

Коротко, про зміст рекомендованої програми «Мій простір». Вона побудована з урахуванням положень Базового компонента дошкільної освіти в Україні та передбачає реалізацію усіх її освітніх ліній. Зміст програми охоплює освітню роботу з дітьми старшого дошкільного віку та передбачає поступове його ускладнення. Основними чинниками формування особистості дитини

виступають спадковість, виховання та оточуючий світ, в тому числі і простір, в якому вона знаходиться. Тому одним із важливих завдань дошкільної освіти є правильна організація та використання розвивального простору, який позитивно впливає на пізнавальний розвиток дітей, в основі якого лежать сенсорні, інтелектуальні та творчі здібності. Особливості дошкільного простору переважно визначають подальший розвиток особистості дитини. У зв'язку з цим, з'являється проблема визначення ефективності та розвивального потенціалу освітнього простору.

Раціонально обладнаний та домірно насичений розвивальний простір може бути сприятливим фоном для вільної діяльності дітей, спонукати їх до самостійної діяльності, стимулювати їх пізнавальну діяльність тощо. Такий простір характеризується використанням різноманітного предметно-ігрового середовища, доцільністю та упорядкованістю різних видів діяльності, застосуваннях різних традиційних та нетрадиційних підходів, що стимулюють пізнавальний розвиток дитини. Але найголовніша роль відводиться вихователю, який організовує збалансований розвивальний простір та є носієм суспільно значимих форм поведінки.

Авторська програма заґрунтована на вивченні нових підходів до створення та використання простору для дітей, змістом якої є розробка власного бачення особливостей організації розвивального простору в умовах конкретного закладу дошкільної освіти. Програмою визначено лише той простір, в якому дитина знаходиться під час перебування в освітньому закладі.

Використання програми передбачає професійну свободу вихователя, який має можливість врахувати матеріальні умови, специфіку та напрям освітньої діяльності закладу. В основу програми покладено результати багатьох наукових досліджень з основ програмотворення [15; 16], а також актуальні практичні доробки, сучасні інноваційні технології в Україні та за рубежом, зокрема досвід організації освітньої діяльності дошкільних закладів в Італії [8, с. 91–94].

Запропонована програма спрямована на створення та використання розвивального простору в умовах закладів дошкільної освіти. Вона має

символічну назву – «Мій простір», що уособлює в собі особливий простір дитини, який завдяки умілій організації з боку педагогів або батьків перетворюється на педагогічно доцільний. Вона не має за мету замінити освітню програму, за якою вже працює освітній заклад, а навпаки доповнює та употужнює її ефективність. Тобто на базі будь-якої обраної програми, яка рекомендована Міністерством освіти і науки України, вихователь може використовувати окремі аспекти програми «Мій простір».

Отже, метою програми є методична допомога вихователям, які вже працюють за обраними програмами навчання, виховання та розвитку дошкільників, але відчують потребу: у наявності цілісного та упорядкованого педагогічного супроводу організації освітньої діяльності закладу; у створенні сприятливого розвивального простору для всебічного розвитку дітей дошкільного віку; в залученні дітей до активної пізнавальної діяльності за допомогою нових педагогічних підходів в умовах розвивального простору. Програма не декларує вимоги, освітні, виховні та розвивальні завдання щодо розвитку відповідних знань, вмінь та навичок дитини, а пропонує різні засоби, форми та методи організації життєдіяльності дитини, які повинні призвести до пізнавального та інтелектуального розвитку особистості.

Які ж основні завдання реалізації програми постають перед педагогом? Найперше – це відбір та адаптування до умов групи зазначених у програмі педагогічних технологій, спрямованих на пізнавальний розвиток дітей. Друге – удосконалення матеріально-технічного забезпечення та збагачення розвивального простору. Третє – вихователь може переходити до безпосереднього впровадження змісту програми в освітню діяльність.

Що ми очікували від впровадження програми в педагогічний процес ЗДО? Насамперед, підвищення рівня пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. По-друге, сформованість інтересу до розв'язання пізнавальних, творчих завдань та потреби в інтелектуальній діяльності. По-третє, максимальний, відповідно до віку та можливостей дітей, розвиток таких інтелектуальних якостей, як увага, пам'ять, мислення. Й насамкінець, оновлення розвивального

простору, який оточує дитину, створення міцної матеріально-технічної, дидактичної, науково-методичної бази для всебічного розвитку дошкільника. Оскільки програма розроблена у відповідності до Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та побудована на основі засвоєння змісту освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти, її реалізація створює умови для забезпечення послідовності викладу матеріалу, його систематичності, ускладнення відповідно до вікових можливостей дітей, розвитку інтересів та індивідуальних нахилів до різних видів діяльності. Структура програми вибудована у відповідності до сучасних підходів щодо організації дошкільної освіти в Україні та обумовлена намаганням відобразити освітні цілі, що задекларовані у державних документах. Складається програма з восьми блоків: природний простір, космічний простір, ігровий простір, сенсорно-пізнавальний простір, соціальний простір, мовленнєвий простір, здоров'язбережувальний простір, мистецький простір. У змісті кожного блоку подана характеристика компонентів освітньої діяльності: організація життєдіяльності дитини, навчання, виховання та розвиток. Останні три компоненти охоплюють оптимальний комплекс навчальних, виховних, розвивальних завдань, які наведені у відповідності до вимог Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Компонент «Організація життєдіяльності дитини» включає в себе наступні підрозділи: модульні осередки, демонстраційний та роздатковий матеріал, медіа тека, тематика занять та інших форм організації роботи, дидактичні ігри та вправи, співпраця з батьками. У змісті кожного підрозділу подається орієнтовний список чи перелік тих варіативних форм, методів та засобів, якими можна керуватися під час створення та використання розвивального простору.

Більш детально про практичний етап впровадження прогресивного досвіду, а саме про організацію життєдіяльності дитини у розвивальному просторі. Завданнями цього етапу було визначено:

- 1) безпосереднє впровадження програми організації життєдіяльності дошкільників «Мій простір»;

2) надання допомоги батькам у створенні та використанні розвивального простору вдома.

Виконання першого завдання передбачало проведення тренінгу на тему «Організація життєдіяльності дитини за програмою «Мій простір» з практичними рекомендаціями щодо особливостей використання розвивального простору під час організації життєдіяльності дитини дошкільного віку. Ця інтерактивна форма роботи передбачала здійснення аналізу змісту запропонованої програми; формування професійних умінь вихователів щодо практичного використання розвивального простору для всебічного розвитку дошкільників; підготовку учасників тренінгу до ефективного впровадження змісту програми; формування у педагогів інтересу до креативного створення розвивального простору, підвищення їхньої обізнаності про особливості впливу довкілля на всебічний розвиток дитини; розробку проектів мобільних осередків; створення комфортної атмосфери, гарного настрою, сприяння згуртованості.

У процесі тренінгу ми прагнули: 1) якомога швидше підвищити рівень поінформованості вихователів щодо сучасних тенденцій в організації розвивального простору для дітей дошкільного віку; 2) зацікавити педагогів проблемою створення креативних осередків розвивального простору через практичне залучення їх до створення власного проекту; 3) надати вихователям методичну допомогу з питань організації освітньої діяльності та використання розвивального простору в умовах закладу дошкільної освіти. Результатом проведення тренінгу була розробка кожним педагогом власного проекту мобільного осередку розвивального простору.

Безпосередньо під час тренінгу педагоги виконували вправи «Очікування», «Моя модель розвивального простору», «Логотип», «Ситуацій-провокації» тощо; готували добірку матеріалів з проблеми організації життєдіяльності дошкільника та презентували їх учасникам тренінгу. Значущість такої роботи у забезпеченні зворотного зв'язок, в обміні думками, підвищенні рівня відповідальності кожного вихователя за розвиток дитини.

Запропонована програма слугувала орієнтиром для ефективної організації освітньої діяльності закладу. Оскільки зміст програми не прив'язаний до календарних дат, розпочиналась робота із впровадження прогресивного педагогічного досвіду у закладах у будь-який час навчального року.

Алгоритм впровадження програми «Мій простір» в освітню діяльність закладів дошкільної освіти був таким. При впровадженні програми враховувались структурні, динамічні та функціональні характеристики дитячої групи, особливості напряму діяльності закладу тощо. Спершу було запропоновано проаналізувати вже існуючий простір у групі. Після чого педагог створював розвивальний простір в групі на засадах екопсихології, як систему різноманітних факторів, які впливають на життєдіяльність дітей, їх розвиток та психіку. Одним із перших факторів виокремили зоровий, в якому особливе місце відведено кольору. Діти дошкільного віку обирали найулюбленішою червону барву, за нею йде жовта, саме таким кольорам віддавався пріоритет в оснащенні розвивального простору. Цікаво, що навіть тривала дія цих кольорів не просто не збуджувала і не перевтомлювала дітей, як наприклад дорослих, а навпаки заспокоювала їх та надавала відчуття комфорту. Не подобалися дітям чорні, сірі та коричневі кольори, які ми зводили до мінімуму. Не менш важливим фактором розвивального простору, що діє на зір, є освітлення. Дослідженнями встановлено, що недостатнє освітлення може негативно впливати не тільки на якість зору дітей, але й на їх емоційний та психічний стан, а у дорослих навіть призвести до депресії. Тому ми слідкували за посиленням освітленням в зимовий період, коли природнього освітлення замало. Предметно-просторовий фактор теж має вплив на дитину через зоровий аналізатор. Він поділяється на біогенний (природний ландшафт, вид неба чи моря) та антропогенний (створений людиною – споруди, будівлі, ігрові та спортивні майданчики тощо). Тому було організоване таке предметно-просторове середовище, яке позитивно впливало на розвиток інтелекту та просторового мислення дитини. Оскільки розвивальний простір у закладі дошкільної освіти відноситься до антропогенного предметно-просторового

фактору, то він розглядався у вигляді модульних осередків діяльності: фізкультурний, музичний, сенсорного розвитку, конструктивної діяльності, живої природи, самостійної художньої творчості, самопізнання, дитячого експериментування тощо. Для цього в програмі кожен просторовий блок починається з підрозділу «Організація життєдіяльності дітей», де вказаний перелік модульних осередків. Наприклад, в здоров'язбережувальному просторі запропоновані такі осередки, як куточок усамітнення (мрії, відпочинок); куточок фізичного розвитку; модуль «Фізкультура»; куточок самопізнання тощо. У космічному просторі: космічна лабораторія; космодром; планетарій; космічна станція тощо. У мистецькому просторі: ізостудія «Чарівний пензлик»; осередок музичного розвитку; у світі музики; куточок вбирання; театральний куточок тощо. Завершити список зорових факторів можна суто антропогенним фактором – інформацією. Безумовно, кожен об'єкт розвивального простору несе в собі будь-яку інформацію. Як правило, це ілюстрації, картини, плакати, стенди та такі технічні засоби, як інтерактивна дошка та комп'ютер. З психологічної та педагогічної точки зору ми спирались на користь від впливу зазначеного фактору на дитину перш ніж використовувати у своїй роботі.

Таким чином, в програмі в кожному просторовому блоці є підрозділ під назвою «Матеріальне забезпечення», де зазначений приблизний перелік демонстраційного та роздаткового матеріалу, який представляє собою як зоровий та інформаційний, так і предметно-просторовий фактор. До матеріального забезпечення ми віднесли як традиційні, так і не традиційні матеріали. Наприклад, традиційні – це плакати, ілюстрації, картотеки, сюжетні картинки, каталог ігор, репродукції картин, асоціативні картки, лото, розмальовки, картки-схеми, пазли, макети, іграшки, інвентар, мозаїка, кубики, конструктор, ігротеки, книжки, зошити, алгоритми малювання та ліплення тощо. Серед нетрадиційних ми використали такі, як лепбуки, піктограми, розрізні картинки, мнемотаблиці, інтерактивні плакати, флеш-картки, картки для ESP-ігор, об'ємні пазли, танграми, мандали, аудіо-лото, презентації тощо.

Особливий інтерес у дітей викликала робота з інтерактивними тематичними теками, які називають лепбуком. Дослівно у перекладі з англійської «лепбук» (lapbook) означає «наколінна книга» (lap – коліна, book – книга). Це були як саморобні, так і роздруковані паперові книжечки з дверцятами та віконцями, кишеньками та рухливими деталями (папка А4 у складеному виді, або А3 у розгорнутому вигляді). В таких конвертиках чи кишеньках був розміщений необхідний систематизований матеріал (у тому числі і ілюстративний) для вивчення та закріплення знань з певної теми. Під час самостійної роботи з лепбуком дитина мала діставати все із кишень лепбуку, перекладати, виконувати завдання чи складати на власний розсуд.

Ми звертали особливу увагу на екологічність та безпечність дитячих іграшок. Тому під час добору іграшок урахували такі особливості, як токсичність, гострі кути, художня естетичність, розмір (занадто великий і важкий чи занадто маленький). Ураховували той факт як та чи інша іграшка впливає на розвиток дитини та її емоційний стан, як позначається на формуванні образу світу і взагалі наскільки є корисною чи шкідливою для дитячої психіки.

Наступна група факторів розвивального простору впливає на дитину через слуховий аналізатор. До таких належать людські голоси, шум (як біогенний, так і антропогенний), звуки природи, музика тощо. Слід зауважити про їх неоднозначний вплив на психіку дитини. Тому ретельно добиралась музика чи звуки природи для використання у роботі з дітьми дошкільного віку, оскільки одна музика може заспокоїти, інша навпаки збуджувати чи дратувати. Даний фактор знайшов своє відображення у наступному підрозділі кожного просторового блоку, це – «Медiateка». Наприклад, у блоці «Космічний простір» ми пропонували такі звукові аудіо- та відео- записи: звуки космічної атмосфери; пісня для дітей «Кольорова планета» А. Побужанської; презентація «Планети. Космос»; презентація матеріалів М. Монтессорі «Сонячна система» та «Сузір'я»; мультфільми «Таємниці третьої планети» та «Дитячі фантазії. Політ в космос» із серії «Уроки Тітоньки Сови» тощо. Особлива увага

зверталася на антропогенний шум (шум машин чи іншої техніки), який зводився до мінімуму, оскільки він не тільки знижує рівень уваги дітей, але й підвищує агресивність та знижує працездатність. Водночас ми уникали абсолютної тиші, оскільки пам'ятали про насичення мовленнєвого середовища, в якому постійно повинна перебувати дитина задля повноцінного та різнобічного розвитку. Тиша є нетиповим фактором середовища, яка може нанести лише шкоду та негативний вплив на психіку дитини.

Останнім часом зустрічається часте використання нюхових факторів для впливу на психо-фізіологічний стан дитини. Ми також використовували різні прийоми нетрадиційної методики ароматерапії, яка не тільки впливала на психіку та загальний стан здоров'я дитини, але й сприяла вирішенню навчальних та виховних завдань. Перед використанням ефірних олій було з'ясовано чи мають діти алергію до того чи іншого засобу. Використовувались такі ефірні олії, як чайне дерево, чебрець, евкаліпт, лимон, м'ята перцева, розмарин, апельсин, лаванда. Ефірна олія апельсина допомагала заспокоїти при збудженні чи неадекватній поведінці; під час занять підвищувала концентрацію уваги та посидючість. Після гучних та рухливих ігор, перед сном добре заспокоювала дітей олія лаванди. Помічено було, що діти в оточенні приємних ароматів, більш спокійні, життєрадісні, впевнені в собі та рідше хворіють.

У кожному просторовому блоці зазначені тематика занять, дидактичних ігор, вправ та інших форм організації роботи з дітьми дошкільного віку. Цей перелік є орієнтовним та дає можливість творчо підійти до організації життєдіяльності дітей залежно від освітніх завдань. Наведемо приклад тих, які викликали найбільший інтерес серед дітей. В «Природному просторі» – це акватерапія, екотерапія, дослідження з об'єктами живої та неживої природи, етюди «Я – Сонечко», «Я – листочок», «Я – хмарка» тощо. В «Сенсорно-пізнавальному просторі» – це ігри за М. Шичидою (Танграм. Чарівне коло. Чарівний квадрат. Меморі «Капкейки». Пентаміна. Листочок. Колумбове яйце. В'єтнамська гра. Доміно.); розвивальні ігри за методикою Нікітіних (Склади квадрат. Склади візерунок. Унікуб.); ігри-стратегії «Кольорова кімната»,

«Половання за скарбами», «Абракадабра», «Знайди кістку для собаки», «Математика навколо нас»; великі та малі мороки (українська народна педагогіка); кінезіологічні вправи «Дзеркальне малювання», «Симетричні малюнки»; інноваційна технологія «Чудеса на піску» (Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнеєва) – пізнавальні, географічні та фантастичні ігри; ESP-ігри за методикою Макото Шичиди (ігри для розвитку інтуїції); ігри з флеш-картками «Звари суп чи компот», «Приготуй піцу» тощо. У «Соціальному просторі» – це ігри-заняття за С. Русовою (На ярмарку. Сім'я. Прогулянка до криниці. Найдорожча в світі Україна. В гості до дідуся Панаса. Віночок – оберіг дівочий. Бабусина хата. Народні іграшки. Український віночок. Рушник – одвічний людський символ).

Особливе місце в програмі відведено співпраці з батьками. По-перше, в кінці кожного просторового блоку ми зазначили рекомендований перелік форм та засобів роботи з батьками вихованців. Наприклад, теми консультацій, пам'ятки, папки-пересувки, ширмочки, тематики творчих сімейних проєктів, круглий стіл, розваг та спільних виставок тощо. По-друге, в програмі представлений повний текст консультації для батьків «Створення розвивального простору вдома» у вигляді практичних рекомендацій щодо особливостей організації простору у кімнаті дитини.

Поряд з традиційними формами роботи з батьками ми проводили такі нетрадиційні як: презентація групи, «Батьківські ринги», «Інтелектуальні ігри», «Банки ідей», участь батьків у творчих конкурсах, телефон Довіри, пошта Довіри, спільна співтворчість батьків і вихователя в розробці портфоліо групи і кожної дитини тощо. Використання різноманітних форм роботи дала певні результати: батьки з «глядачів» і «спостерігачів» стали активними учасниками зустрічей і помічниками вихователя, була створена атмосфера взаємоповаги. За нашими спостереженнями, така робота формувала зацікавленість і відповідальність батьків щодо сутності і набуття їхніми дітьми якісної дошкільної освіти, а отже формувався позитивний імідж самого закладу.

В кінці кожного просторового блоку зазначений зміст інших компонентів освітньої діяльності, а саме: навчання, виховання та розвиток дитини. До них увійшли завдання та перелік компетенцій дітей відповідно до вимог освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти [1].

Методичні рекомендації, які представлені як принципи наприкінці програми, допомогли систематизувати організацію освітньої діяльності та розвивального простору в умовах закладу дошкільної освіти. Їх ми визначили такими: варіативності, індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя, урахування особливостей дитини, активності, модульності, змістової насиченості, трансформації та мобільності, поліфункціональності, доступності, безпеки, динамічності та раціональності, естетичності, зв'язку з реальним життям, самостійності, мультимедійності, співпраці з батьками. Коротко про їхній зміст.

Принцип *варіативності* передбачає побудову варіативного розвивального простору, який орієнтований на можливість вільного вибору дитиною матеріалів, видів активності, а також учасників спільної діяльності. Періодично поновлюване, варіативне, оптимально організоване предметно-ігрове середовище має розвивальний вплив, спонукає дитину до активної пізнавальної діяльності, позитивно впливає на її емоційну сферу, мобілізує процеси мислення.

Принцип *індивідуальної комфортності та емоційного благополуччя* – та враховує створення умов для формування та розвитку повноцінного образу Я. За цим принципом педагог продумує позитивне емоційне навантаження простору.

Принцип *урахування особливостей дитини* враховує закономірності розвитку дитини, її індивідуальні та вікові особливості, можливості й потреби. Вибудовується розвивальний простір з урахуванням досвіду дітей у володінні певним видом діяльності та їх життєву компетенцію в цілому.

Принцип *активності* націлює на те, щоб простір був організованим таким чином, аби спонукати дитину до виконання активних дій відповідно до її

життєвого ритму, фізичних та психічних можливостей; стимулювати її пізнавальну активність. Простір повинен бути інтенсивно розвиваючим, що стимулювати виникнення та розвиток пізнавальних інтересів дитини, її вольових якостей, емоцій та почуттів.

Принцип *модульності* зорієнтовує на побудову модульного предметно-ігрового простору. Така будова особливо ефективна для урізноманітнення видів діяльності дитини, оскільки дозволяє поновлювати, видозмінювати та легко переносити обладнання чи компоненти простору з одного центру в інший.

Принцип *змістової насиченості* означає, що простір повинен бути одночасно різноманітним та змістовним, складатися з таких компонентів, як: засоби навчання, матеріали, інвентар, ігрове, спортивне та оздоровче обладнання, що дозволяють забезпечити ігрову, пізнавальну, дослідницьку та творчу активність усіх дітей. Для розвитку пізнавальної активності доцільно використовувати різноманітні засоби навчання, наприклад, настільно-друковані, розвивальні ігри, що містять широкий діапазон знань, як за складністю так і за різноманітністю характеру. Важлива наявність предметів для дослідно-пошукової діяльності – магніти, збільшувальне скло, пружини, ваги, мензурки, великий вибір природних матеріалів. Одночасно бажано уникати перенасиченості предметного середовища та прагнути до динамічності та різноманітності.

Принцип *трансформації та мобільності* забезпечує можливість швидкої зміни компонентів розвивального простору у залежності від освітньої ситуації, а також інтересів та потреб дитини. Для мобільності простору передбачається створення спеціальних мобільних осередків для пізнавального розвитку дитини, таких як: природознавчий, музичний, спортивний, дитячого експериментування, ігрової діяльності, образотворчої діяльності, народознавства, художнього слова, трудової діяльності, відпочинку, самопізнання, тощо. Також можуть використовуватись невеликі пересувні ширми або стінки, різноманітне ігрове обладнання, символи чи знаки для

зонування та інше. При цьому педагогу слід забезпечити можливість повноцінної рухової активності дітей.

Принцип *поліфункціональності* передбачає можливість різноманітного використання складових розвивального простору в різних видах дитячої активності. Більшість дидактичних матеріалів, іграшок та картинок мають бути поліфункціональними, тобто використовуватися по різному, в залежності від мети діяльності.

Принцип *доступності* ураховує вільний доступ дітей до усіх компонентів розвивального простору (наприклад, до іграшок, дидактичних та театральних ігор, матеріалів, осередків, які забезпечують основні види активності дитини. Важливо розміщувати елементи просторових блоків у зручних для дитини умовах: без скупчення, у доступних місцях, на достатніх площах групових приміщень, ігрових майданчиків і ділянок.

Принцип *безпеки* – це безпечність матеріалів, обладнання, іграшок та інших компонентів простору, які повинні відповідати вимогам щодо їх надійності й відсутності негативного впливу на розвиток дитини. Наприклад, необхідно уникати сенсорної агресії в іграшках: у кольорі, звуках, світових ефектах, тактильних відчуттів тощо. Шкідливим також є використання іграшок, які знижують активність дитини, культивують її несамостійність, а це гіперзаданість іграшки, або її програмування на споживання.

Принцип *динамічності та раціональності* полягає в тому, що простір навколо дитини змінюється залежно від її віку, індивідуальних особливостей і навіть від пори року та тем, які вивчаються. Таким чином діти мають можливість самостійно вносити зміни в осередки та куточки свого розвивального простору (наприклад, приносити з дому цікаві речі або вироби зроблені разом з батьками). При цьому завдання педагога полягає у збереженні цілісності розвивального простору, яке б не перевантажувало дітей зайвою кількістю іграшок та атрибутів, а навпаки сприяти раціональному їх використанню. Важливо уникати зайвого дидактичного навантаження,

використовуючи організовані форми спільної діяльності з дітьми, приділяти увагу розв'язанню розвивальних і виховних завдань не менше ніж навчальних.

Принцип *естетичності* передбачає правильний добір компонентів простору та обладнання за кольором, формою, розмірами; полягає в оптимальному їх розміщенні у предметно-ігровому середовищі. За цим принципом формується у дітей художній смак та естетичні почуття.

Принцип *зв'язку з реальним життям* – за цим принципом враховується значення форм та кольору, які повинні надавати дитині достовірні знання про довкілля. Розвивальний простір повинен відповідати сучасним вимогам та соціокультурним особливостям суспільства, в якому живуть діти. Йдеться також про сучасність під час створення розвивального простору, а також використання елементів того регіону, в якому знаходиться заклад освіти.

Принцип *самостійності*. Однією із важливих та специфічних форм організації життєдіяльності дошкільника є самостійна (або вільна) діяльність. Як правило вона розгортається у час вільний від організованих форм освітньої діяльності (занять, екскурсій, свят, розваг тощо), а саме під час прогулянок, ранкових та вечірніх годин, в інші періоди дозвілля. Цей особистий час дуже важливий для дитини дошкільного віку, оскільки дає можливість для різноманітних і вільних проявів її інтересів та здібностей.

Принцип *мультимедійності* передбачає можливість транслювати аудіовізуальну інформацію в будь-якій формі (текст, графіка, анімація тощо), зокрема засобами інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ). Серед найбільш уживаних ІКТ-технологій можна виокремити: інтерактивна дошка, презентації у форматі PowerPoint, інтерактивна підлога, інтерактивний плакат тощо.

Принцип *співпраці з батьками* вказує на відкритість дошкільної освіти та залучення батьків вихованців безпосередньо в освітню діяльність закладу, надання їм допомоги щодо питань навчання, виховання та розвитку їх дітей, охорони та укріплення здоров'я, а також підтримка освітніх ініціатив в родині. При організації роботи з батьками бажано використовувати інтерактивні форми

співпраці: пропаганда кращого досвіду сімейного виховання, організація «круглих столів», рольові та інтерактивні ігри, дискусії, свята та розваги з участю батьків тощо. Корисним буде надання їм інформації про особливості створення та використання розвивального простору в домашніх умовах.

Головним фундаментом рекомендацій виступає теза про те, що розвивальний простір створюється не для зручності педагога, а для того, щоб кожна дитина могла вільно, відповідно до своїх смаків і настрою, обирати той чи інший осередок.

Запропонована програма рекомендована не лише вихователям закладів дошкільної освіти та студентам педагогічних закладів, зокрема спеціальності «Дошкільна освіта», але й батькам дітей, які шукають нетрадиційні технології та прагнуть збагатити власну модель виховання новими підходами, що спрямовані на всебічний розвиток дитини та доцільну організацію розвивального простору для дітей дошкільного віку.

У кінці програми подана інформація для батьків щодо створення та використання розвивального простору в домашніх умовах. На основі представленого матеріалу проводились консультації з батьками на тему: «Створення розвивального простору вдома», під час якої також були запропоновані практичні рекомендації.

Метою консультації для батьків було підвищити їхню педагогічну компетентність з питання організації життєдіяльності дитини вдома; сприяти розумінню важливості різнобічного розвитку дошкільника не тільки в дошкільному закладі, але й вдома; налаштувати на створення відповідного розвивального простору в домашніх умовах.

На узагальнювальному етапі реалізації програми з ефективності освітньої діяльності закладів дошкільної освіти нами було проведено звітно-аналітичне засідання у кожному закладі. Під час засідання педагогічні колективи мали можливість здійснити аналіз впровадженої програми «Мій простір» і спрогнозувати перспективи подальшої освітньої діяльності закладу. В процесі обговорення

результатів впровадження педагогічного досвіду вихователі вказали на ефективність та необхідність проведеної роботи.

Для ранжування оцінки умов та послуг, які надає конкретний заклад, було виокремлено наступні показники: санітарно-гігієнічні норми; стан обладнання та матеріально-технічної бази; естетичне оформлення закладу; взаємини між вихователями і дітьми; стиль спілкування вихователів і батьків; загальний рівень культури вихователів; зміст і якість освітньої роботи з дітьми; розмір сплати послуг, що надає заклад; наявність та можливість отримання різноманітних додаткових послуг тощо. До кожного показника надавалося п'ять варіантів відповіді (повністю задоволений, частково задоволений, важко сказати, частково не задоволений, повністю не задоволений), у відповідній графі потрібно було поставити знак «+». Якісний аналіз результатів засідання та анкетування батьків дав можливість вихователям отримати реальний рівень задоволеності їх роботою, зрозуміти їх потреби для подальшого вдосконалення своєї діяльності. За результатами вивчення стану освітньої діяльності закладів дошкільної освіти на засіданні було відмічено, що проведена цілеспрямована робота призвела до позитивних результатів. В кожному закладі освіти ця робота була особливою, несхожою, хоча й проходила за однією програмою.

Висновки. Програма організації життєдіяльності дошкільників «Мій простір» враховувала потреби та вирішувала проблеми вихователів щодо організації освітньої діяльності закладу дошкільної освіти, зокрема особливості створення та педагогічно доцільного використання розвивального простору. Упродовж впровадження прогресивного педагогічного досвіду здійснювався зворотній зв'язок із вихователями, проводилися індивідуальні консультації щодо ефективної організації освітньої діяльності. Слід зауважити, що помітні позитивні зміни відбулися передусім там, де була реалізована програма «Мій простір» у повному обсязі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці теорії та методики підготовки майбутніх вихователів до організації освітньої діяльності приватних закладів дошкільної освіти.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / наук. кер. А. Богуш. – Київ : Ред. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 30 с.
2. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. С. 79–88.
3. Березіна О. О. Зміст та специфіка впровадження авторської програми «Мій простір» в освітню діяльність дошкільного навчального закладу нового типу // Молодий вчений: наук.журн. – 2017. – № 6. С. 190–193.
4. Березіна О. О. Мій простір: додаткова програма з організації життєдіяльності дітей дошкільного віку. – Маріуполь, 2017. – 74 с.
5. Борисова З. Н. Спадщину Монтессорі – сучасним дошкільним закладам / З. Н. Борисова, Р. Семерникова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5. С. 4–5.
6. Гірченко О. Л. Зміст та співвідношення визначень у поняттєвому апараті екологічної психології // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 114. С. 42–45.
7. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с.
8. Доманова О. А. Образовательная деятельность дошкольных заведений Италии // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. Н. Воронцової, Т. В. Поздеевой. – Минск : БГПУ, 2011. С. 91–94.
9. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посіб. – Київ : МАУП, 2004. – 136 с.
10. Міжнародний дитячий садок «Меридіан» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.sadokmeridian.com.ua/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.
11. Монтессорі М. Дети – другие / пер. с нем., вступ. и закл. ст., коммент. К. Е. Сумнительный. – Москва : Карапуз, 2005. – 336 с.

12. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33, 23 квіт. С. 4–6.

13. Нормативно-правова база дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України : офіц. веб-сайт. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/normativno_pravova-baza/.

14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України : офіц. веб-портал. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

15. Про розроблення програм для дошкільної освіти : Інструктивно-метод. лист. Додаток до листа МОНмолодьспорт від 28.02.2013 р. № 1/9-152. Освіта.UA [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/34830/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

16. Про розроблення програм для дошкільної освіти : лист МОНмолодьспорт від 28.02.13 р. № 1/9-152. Освіта.UA [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/34830/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

17. Про внесення змін до Закону України «Про дошкільну освіту» : проект Закону України від 19.12.2016 р. Академія неперервної освіти [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/?p=1706> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

18. Учебный комплекс Альтер-Эго (Мариуполь) [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.alter-ego.com.ua/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

19. Шеремета І. Наші програми. Приватний дошкільний заклад «Я люблю Монтессорі» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.montessori.km.ua> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

2.3. Взаємодія вихователів і психологів у процесі емоційного виховання дітей дошкільного віку у закладах дошкільної освіти

Актуальність дослідження. Пріоритетною метою освіти є розвиток внутрішніх можливостей особистості й формування здатності до встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми з урахуванням її потреб, інтересів, емоцій і почуттів. У зв'язку з цим особливої важливості набуває питання емоційного виховання особистості, оскільки в людини, яка перебуває у стані емоційного дискомфорту й нездатна керувати своїми емоційними станами і реакціями, виникають суттєві труднощі в процесі саморозвитку, самореалізації. У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») акцентується увага на необхідності «впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які відповідали б потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей» [10, с. 12].

Актуальність проблеми підкріплює суттєвий негативний вплив подій, що відбуваються на Сході України простежується у всіх сферах життєдіяльності громадян: втрата житла, близьких та рідних; зниження матеріального рівня забезпеченості; невпевненість у майбутньому; втрата життєвих і ціннісних орієнтирів тощо. Проте, найбільше хвилює, що ці негаразди зачіпають не лише дорослих, але й тих, хто найменш захищений – дітей, які вимушено перебувають у негативному емоціогенному середовищі.

Питанню вивчення емоцій людини присвячено значну кількість праць: теорією виникнення емоцій займалися М. Арнольд, Е. Берн, Дж. Боулбі, М. Вебер, Л. Виготський, Н. Грот, Д. Големан, С. Джонсон-Лерд, Б. Додонов, Е. Дюркгейм, К. Ізард, Т. Кемпел, Л. Лазарус, О. Леонтьєв, Р. Ліпер, Д. Майєр, А. Маслоу, К. Оуглі, Л. Петражицький, Р. Плутчик, К. Саарні, П. Саловей, Дж. Сінгер, П. Симонов, Б. Теплов, Л. Фрідман П. Якобсон; значення емоцій у

життєдіяльності людини вивчали Л. Аболін, Б. Ананьєв, Г. Вартанян, Л. Виготський, Б. Додонов, О. Запорожець, П. Зібельман, О. Леонтєв, В. Марищук, В. Писаренко, Є. Петров, Я. Рейковський, С. Рубінштейн, П. Симонов та інші, зазначаючи, що емоції забезпечують адекватність взаємодії людини із оточуючим світом та постають внутрішнім регулятором поведінки.

У наукових працях відображено найважливіші аспекти проблеми емоційного виховання особистості: вивченням особливостей емоційної сфери дітей дошкільного віку займалися Л. Божович, І. Василенко, М. Воробйова, В. Киричок, О. Кононко, З. Котирло; різні аспекти емоційного виховання дошкільників та молодших школярів розкрито Б. Додоновим, Ю. Гончаренко, Л. Кондрашовою, В. Поплужним, В. Семке, М. Телешевською, О. Чебикіним; проблемі виховання емоційної культури дітей приділено увагу П. Єлисеєвою, Л. Разнатовською, В. Сухомлинським; форми, засоби її виховання представлені в працях Ш. Амонашвілі, В. Вічева, К. Динейко, В. Леві.

Сучасній освітянській практиці необхідно враховувати той факт, що швидкий розвиток суспільства кардинально впливає на процес виховання дітей дошкільного віку, його цілі, зміст та засоби. Це означає, що стратегії самого навчального закладу мають лабільно змінюватися, бути гнучкими та спрямованими на формування в особистості тих рис, які допоможуть їй бути успішною в соціумі. Аналіз практичних даних свідчить про погіршення емоційного стану дошкільників, які сприймають світ емоційно, болісно реагують на негативні впливи з його боку. Наявність підвищеної емоційної чутливості дітей цього віку до впливів довкілля підкреслюють І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович та інші. Таким чином і виникає нагальна потреба в їхній емоційній підтримці, наданні їм допомоги при орієнтуванні в складному світі людських емоцій.

Вирішення цих завдань можливе за умови взаємодії вихователів і психологів, що дозволить комплексно підійти до проблеми емоційного виховання дітей дошкільного віку. Проте, незважаючи на значну кількість праць, що висвітлюють проблему емоційного виховання дошкільників,

спостерігаємо відсутність досліджень, які розкривали б значення й суть взаємодії педагогів і психологів у цьому процесі.

Мета дослідження. Сферою наших наукових інтересів є підготовка вихователів до забезпечення емоційного комфорту і благополуччя дошкільників у співпраці з психологом; емоційний світ дитини, її емоційне виховання та проблема створення відповідних умов у закладах дошкільної освіти.

Теоретична частина роботи. Виховання дітей дошкільного віку має свої особливості, оскільки саме в цьому віці в їхньому житті та організмі відбуваються значні зміни: змінюються умови життя, відбуваються зміни фізіологічного, психічного та соціального характеру. У своїх працях В. Сухомлинський зазначав: «Без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, здібностей, задатків, схильностей – немає виховання», а «біда багатьох вчителів полягає в тому, що вони забувають: дитина – це, перш за все жива людина, яка вступає в світ пізнання, творчості, людських взаємовідносин» [24, с. 20].

Діяльність дошкільника є емоційно насиченою, розширюється коло емоцій, властивих дитині. Особливо важливим є виникнення у дошкільників таких емоцій як співчуття, співпереживання, – без них неможливі спільна діяльність і складні форми спілкування дітей. На ґрунті природжених реакцій у дитини розвивається сприйняття емоційного стану оточуючих, яке поступово, під впливом соціальних контактів, що постійно ускладнюються, перетворюється на вищі емоційні процеси – інтелектуальні та естетичні. У дошкільників різноманітнішими стають способи передачі емоцій, збільшується тривалість емоційних реакцій, викликаних короточасним роздратуванням. Упродовж дитинства емоції долають шлях прогресивного розвитку, набуваючи багатшого змісту і складніших форм під впливом соціальних умов життя і виховання.

Соціальне середовище диктує культурні правила, що визначають міру інтенсивності емоцій, їх демонстрацію або маскування, здійснюють відбір

експресивних засобів, які роблять емоційну поведінку людини адекватною та комунікабельною, тобто соціально схвалюваною, успішною, привабливою. Коли б не було умовностей та обмежень, то відбувалося б безпосереднє емоційне реагування людини на подразники в суто біологічному вигляді, що може призвести до конфлікту з оточуючим світом. Саме тому емоційна поведінка людини опосередкована і регламентована, з одного боку, соціокультурними нормами, а з іншого – міркуваннями доцільності. Людині майже завжди доводиться контролювати себе: де, як і які емоції доречно виявляти. Адекватна емоційна поведінка можлива лише в тому випадку, коли особистість тримає під контролем та дозує вихід емоцій і розглядається як ознака соціальної зрілості особистості, показник успішності її соціальної адаптації [4].

Механізм довільного управління емоціями є дуже цінним культурним надбанням людини, ця здатність розвинулася в її досвіді завдяки прагненню привести власну емоційну поведінку у відповідність до культурних норм. Завдяки цьому механізму людина отримала владу не тільки над зовнішнім виявленням хвилювань (виразними способами виявлення емоційної поведінки), але й над внутрішніми емоційними процесами. Він дозволяє згладжувати, видаляти ті експресивні реакції та поведінкові патерни, які можуть мати руйнівні наслідки для оточуючих і самої людини, і навпаки стимулювати ті, що сприяють успішній соціальній комунікації та адаптації [8; 11].

Емоційна вихованість реалізується в адекватній емоційній поведінці і регулюється за допомогою відповідних норм та правил, вироблених людством. Здійснення контролю за емоційною поведінкою вимагає усвідомленого використання цих норм та правил, відбору найбільш відповідних ситуації способів її виявлення, здатності особистості до рефлексії. За допомогою емоційної поведінки особистість прагне самовиявитися, тобто спостерігається спрямованість на задоволення потреби в переживанні емоцій та почуттів.

Емоційне виховання дошкільників – це процес, що спрямований на оволодіння особистістю емоційною поведінкою, яка орієнтована на соціально

схвалювані норми, виявляється у осмисленому застосуванні дітьми способів її вираження, в усвідомленому використанні емоційних умінь і спирається на якості особистості, що забезпечують реалізацію адекватної емоційної поведінки. На основі визначення поняття та вікових характеристиках дошкільників виділено такі *структурні компоненти*: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, конативний, аналітико-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент, пов'язаний із емоційною спрямованістю, яка є системоутворювальною властивістю особистості, відображає її внутрішній світ і поєднує в собі сукупність мотивів, які впливають на поведінку особистості, а також відтворює її установку на формування власних культурних цінностей, виявляється у соціально цінній мотивації поведінки особистості та у відборі засобів, спрямованих на досягнення поставленої мети.

З огляду на зазначене вище, компонент передбачає зацікавленість дітьми емоційною поведінкою оточуючих, самого себе та прагнення діяти адекватно до соціально схвалюваних норм, пов'язаний з відкритістю особистості до власних емоцій і емоцій іншого, з виявом власної унікальності та індивідуальності, й визначає міру свободи у проявах власних емоцій, що сприяє більш адекватній емоційній поведінці. Крім того, важливою є наявність інтересу та позитивного ставлення дошкільників до набуття нового досвіду.

Складником *когнітивного компоненту* є знання, які можуть дати цілісне уявлення про норми та способи реалізації особистістю адекватної емоційної поведінки; дозволяють оволодівати соціальними поняттями, оцінними еталонами та здійснювати рефлексію. Він передбачає знання соціально схвалюваних способів виявлення адекватної емоційної поведінки та розуміння необхідності їх дотримання.

Наступним є *конативний компонент*, який характеризує індивідуальний досвід особистості та виявляється в її уміннях та особистісних якостях. Розвиваючись у культурі, людина вчиться розуміти і використовувати мову емоцій, однак не кожен досягає при цьому значних успіхів, велику роль тут

відіграє емоційна комунікабельність, яка виявляється у таких особистісних якостях: емоційна експресивність (власне вираження емоційних реакцій особистістю) й емоційна емпатія (проникнення в емоційний стан іншої людини).

Емоція має зовнішній вираз, особистість виявляє її за допомогою мімічного, рухового, мовленнєвого каналів, цей прояв у кожної людини індивідуальний. Емоційна експресивність визначається мірою виразності емоцій та контролем за їх виявленням, і дозволяє передавати власні емоційні переживання, повідомляти про свій стан, встановлювати контакт з оточуючими, взаємодію, налагоджувати з ними процес спілкування. Вона ґрунтується на знаннях культурних норм виразу емоцій, що дозволяє особистості регулювати власне їх виявлення та розуміти особливості їх прояву в інших.

У контексті дослідження особливу цікавість викликає емоційна емпатія, заснована на механізмах проєкції і наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини, що розглядається як своєрідний емоційний процес, який поєднує в собі співпереживання, співчуття та результативний момент – сприяння, тобто організацію поведінки, спрямованої на допомогу та підтримку.

Однією зі складових конативного компоненту є уміння, тож відповідно виникає необхідність у виділенні *емоційних умінь*, вивченням яких займалися О. Баскаков, М. Дуранов, І. Ломакіна та інші. До їх складу входять експресивні вміння, перцептивні вміння, емпатійні вміння, вміння емоційної регуляції [15].

Експресивними є вміння, що допомагають передавати все розмаїття емоцій та почуттів і спрямовані на самоуправління виразною сферою емоційної поведінки: уміння за допомогою жестів і міміки передавати емоції та почуття, висловлювати вербально власний емоційний стан, здійснювати емоційно-мімічне супроводження мовленнєвого тону (гучність голосу, темп, тембр, мелодійність звучання).

Важливою є здатність особистості сприймати та розуміти іншу людину, що й відображають перцептивні уміння: розпізнавати власні емоції і інших; правильно оцінювати емоційні настрої в певній ситуації; розшифровувати

«емоційний підтекст» мімічних рухів, усмішки, жестів, пози партнерів по спілкуванню; правильно визначати емоційний тон спілкування; за першим емоційним враженням прогнозувати подальший «хід» емоційних реакцій партнерів і на цій основі підтримувати емоційний контакт.

Емпатійні вміння виявляються в зорієнтованості на емоційний стан іншої людини, здатності співчувати та співпереживати їй; відчувати та розуміти емоційний стан; орієнтуватися в емоційних станах, емоційно відгукуватись.

Оскільки емоційна поведінка дітей має бути керованою, то для успішного здійснення регуляції вони мають володіти уміннями емоційної регуляції: керувати власним емоційним сприйняттям і організовувати його; прогнозувати можливі емоційні реакції, стани і взаємини, силу їх прояву і спрямованість у ході розвитку ситуації; адекватно реагувати на емоційні зміни (позитивні і негативні) в ситуації, що склалася; змінювати (перебудовувати, корегувати) емоційну поведінку й емоційне ставлення до учасників ситуації в разі виникнення негативної емоційної реакції.

Аналітико-рефлексивний компонент. Важливу роль у регуляції та оцінці емоційної поведінки особистістю відіграє рефлексія, яка допомагає пізнати себе, усвідомити свої емоційні можливості та спрямована на осмислення своїх емоційних реакцій, їх причин і наслідків. Цей компонент пов'язаний із здатністю здійснювати рефлексію емоційної поведінки та адекватною самооцінкою. Спостерігаючи за іншими, дитина співставляє власну емоційну поведінку з поведінкою інших, і, проаналізувавши її доцільність, вносить корективи у власне уявлення про себе та власну поведінку, а потім вже виправлені уявлення знову приміряє до інших, тим самим, здійснюючи вибір варіантів власної емоційної поведінки, яка буде більш доцільною і відповідатиме соціально схвалюваним способам її виявлення.

Для вирішення практичних завдань виникає необхідність чіткого виділення та формулювання критеріїв і показників емоційної вихованості особистості, які представлені у таблиці 1. Вони не можуть бути обрані довільно, а мають ґрунтуватися на її змісті та структурних компонентах. Серед

критеріїв і показників було обрано ті, що піддаються дослідженню, фіксуванню, опису та певним вимірам, оскільки існують предмети дослідження, пов'язані з глибинами душі, які неможливо точно обрахувати та інтерпретувати у процентах, а лише за допомогою побічних ознак – через спостереження, співчуття дослідника тощо.

Таблиця 1

Критерії та показники емоційної вихованості дошкільників

<i>Критерій</i>	<i>Показник</i>
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Наявність інтересу до оволодіння адекватною емоційною поведінкою.
	Прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалюваними способами емоційної поведінки.
<i>Когнітивний</i>	Обсяг знань про особливості експресивних виявів емоцій, їх ідентифікація та диференціація.
	Розуміння суті та необхідності дотримання соціально схвалюваних способів емоційної поведінки.
<i>Конативний</i>	Сформованість особистісних якостей експресивності й емпатійності.
	Уміння емоційно відгукуватись на впливи оточуючих явищ, подій, людей.
	Уміння адекватно виявляти емоції, використовуючи різні канали експресії: мовленнєвий, руховий, мімічний.
	Уміння розпізнавати вияв емоцій, правильно їх ідентифікувати та диференціювати.
	Уміння утримуватись від вияву негативних і соціально не схвалюваних способів емоційної поведінки.
<i>Аналітико-рефлексивний</i>	Здатність аналізувати емоціогенні ситуації.
	Здатність до аналізу емоційної поведінки.

На сучасному етапі зміни, що відбуваються у освітніх закладах характеризуються стрімкою інтеграцією та взаємодією всіх учасників освітнього процесу: вихователів, адміністрації ЗДО, психологів та дітей. Проблема взаємодії завжди залишається актуальною, оскільки вирішення будь-яких професійних завдань неможливе без активного залучення до цього процесу професіоналів з інших галузей, тому різні фахівці обов'язково взаємодіють.

Взаємодія розглядається науковцями (В. Андрієвська, Г. Балл, Л. Велитченко, А. Волинська, О. Киричук, І. Федоршин та ін.) як: інтегративний

елемент, система, що характеризується злагодженістю елементів; поєднання в систему індивідуальних дій кожного учасника, кожен з яких займає активну позицію, тобто є суб'єктом, що забезпечує ефективність цієї системи. Взаємодія виявляється у спільній діяльності та спілкуванні, у процесі якої її учасники впливають один на одного, переслідуючи певну мету, спільно виконують дії і операції; при цьому у них виникає необхідність використання ефективних форм та стратегій взаємодії, в процесі організації якої велику роль відіграє знання суб'єктами один одного, їхня взаємна симпатія або антипатія та послідовність виконання ними дій відносно об'єкта [2; 7].

Питання взаємодії учасників освітнього процесу розглядалося у працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, особливої значимість у відношеннях взаємодії та співробітництва вбачали Ю. Бабанський, Ф. Гोनоболін та інші. Педагогічна взаємодія була предметом дослідження багатьох учених: культуру взаємодії педагога з дітьми досліджували Г. Бриль, Ю. Гільбух, В. Грехнев, С. Кривцова та інші; залежність результату навчальної діяльності від стилю взаємодії педагога з дітьми вивчали С. Єрмакова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Е. Карпова, С. Кондратьєва, З. Курлянд, В. Ликова, А. Линенко, Р. Хмелюк та інші; проблеми колективної організації навчальної праці та взаємодії педагога та дітей у освітньому процесі вивчали З. Васильєва, Т. Коннікова, В. Котов, Н. Родіонова, Н. Седова та інші.

Педагогічна взаємодія передбачає взаємодію дітей один з одним та педагога з дітьми, в ході якої відбувається обмін інформацією та діями, необхідними для досягнення поставленої мети – формування творчої, гармонійної особистості дитини в процесі навчання та виховання [6; 7; 20; 21]. Треба зазначити, що педагог у ході освітнього процесу є учасником двох якісно відмінних систем: він вступає у взаємодію з дітьми (в процесі їх навчання та виховання) та взаємодію з колегами (в процесі організації освітнього процесу), і хоча ці системи опосередковані одна одною, їм притаманний певний рівень самостійності

Психологічна служба діє в системі освіти для підвищення ефективності

освітнього процесу, своєчасного виявлення проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних взаємин, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. У «Положенні про психологічну службу системи освіти України» визначено мету діяльності психологічної служби: «здійснювати соціальний розвиток навчального закладу через використання людського чинника, а також індивідуальний розвиток кожного суб'єкта освітнього процесу, підвищення їхнього творчого потенціалу» [23, с. 3].

У процесі психолого-педагогічної взаємодії наявний контакт усіх суб'єктів (дітей, педагогів, психологів), тобто організація освітнього процесу психологом і педагогом здійснюється з опорою безпосередньо на потреби дитини, а заходи з вирішення проблем навчання та виховання дітей відбуваються спільно та узгоджено педагогом, психологом і дитиною.

Спираючись на дослідження науковців, котрі вивчають категорію «взаємодія», було виділено такі змістові характеристики психолого-педагогічної взаємодії: наявність єдиної мети – очікуваного результату, що відповідає спільним інтересам; вмотивованість взаємодії, спрямованість на її здійснення та інтерес до її організації; розподіл процесу співпраці між учасниками, обумовлений характером цілей, засобів та умов її досягнення, складом і рівнем кваліфікації виконавців; розподіл праці, у свою чергу, передбачає взаємозалежність учасників, що виявляється в самому процесі взаємодії, оскільки їхні індивідуальні операції (дії) взаємообумовлені й одночасно передбачають реалізацію функціонально різних компонентів комплексної операції або ж суворой послідовності, коли підсумок однієї операції є умовою початку іншої; координованість спільних та індивідуальних дій; просторова і часова присутність учасників, що створює можливість безпосереднього особистісного контакту між ними, в тому числі обмін діями, інформацією, а також взаємною перцепцією; поява в процесі взаємодії міжособистісних відносин, що виникають на основі предметно заданих функціонально-рольових взаємодій і набувають з часом відносно самостійного

характеру; наявність особистісних якостей, що сприяють налагодженню психолого-педагогічної взаємодії: емпатії, рефлексії, емоційності тощо; продуктивність (результативність) дій суб'єктів.

Крім того, кожен з учасників взаємодії, знаходячись у системі відносин, засвоює досвід спільноти та середовища, де він знаходиться, і ті цінності, стандарти, стереотипи сприймання, мислення, поведінки та діяльності, які знаходяться у цьому досвіді та утворюють мораль, етику, що висуває до них вимоги: узгоджувати власні дії з діями інших; високо цінувати колективний досвід, уміти вчитися в колег, збагачувати власний досвід досвідом інших членів колективу; поважати традиції колективу; не допускати проявів таких рис: недоброчливість, роздратованість, образа, нетактовність, нетерпимість до критики; свідомо робити особистий внесок в спільну справу, усвідомлювати відповідальність при виконанні обов'язків [2].

Необхідно звернутись до умов організації психолого-педагогічної взаємодії, тобто розкрити чинники, які сприяють її ефективності, а саме: активне залучення учасників взаємодії до спільного обговорення питань, пов'язаних із прийняттям рішень і виконанням дій на різних етапах організації взаємодії; вивчення суб'єктами взаємодії позицій один одного, їхня рівність незалежно від соціального статусу та визнання активної ролі кожного; об'єктивізація поведінки суб'єктів взаємодії, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; партнерське спілкування, що означає визнання цінності особистості кожного, його думок, інтересів, особливостей, прагнень, перспектив особистісного зростання, психологічну підтримку, взаємоповагу, взаєморозуміння, взаємодопомогу; створення комунікативного простору, комфортного психологічного поля для реалізації можливостей усіх суб'єктів взаємодії; постійна робота кожного суб'єкта взаємодії над собою, прагнення до самовираження, самореалізації, самовдосконалення.

Зазначене вище дозволило дійти висновку, що психолого-педагогічна взаємодія є інтегративним явищем, яке характеризується зближенням діяльності кожного її суб'єкта на єдиній структурній основі; зближенням

цінностей та ціннісних орієнтацій, пов'язаних з особистістю людини; спільно виробленим, на основі рефлексії, комплексом цілей та засобів, взаємообумовлених спільних дій, спрямованих на формування особистості. Крім того, психолого-педагогічна взаємодія дозволяє найбільш ґрунтовно підійти до проблеми емоційного виховання емоційної дошкільників в, а саме охоплює психологічний (емоції є психічним явищем) і педагогічний аспекти (дитина більшу частину часу перебуває з педагогом, який має змогу закріплювати, уточнювати її знання, вдосконалювати уміння, розвивати особистісні якості).

Не менш важливого значення набуває вплив з боку дитини, спрямований на педагога і психолога: зрушення в розвитку дитини, її активність вимагають від організаторів освітнього процесу внесення коректив та доповнень у роботу з емоційного виховання. Також педагоги і психологи мають обов'язково працювати над собою, самовдосконалюватися, займатися самоосвітою, що є рушійною силою результативності рефлексії їхньої взаємодії з дітьми.

Отже, взаємодія вихователя і психолога має забезпечити в освітньому просторі ЗДО умови для емоційного розвитку дитини, а саме сприяти створенню відповідного емоційно-розвивального середовища та можливостей для професійної самореалізації педагогів, психологів та їхньої взаємодії.

Експериментальна частина роботи. Впровадження методики емоційного виховання дошкільників у процесі взаємодії вихователів і психологів відбувалось у певній послідовності. Перший етап передбачав діагностику рівнів готовності педагогів і психологів до співпраці в процесі організації емоційного виховання дошкільників та виявлення проблем у емоційному розвитку дітей.

Результати виявлення рівнів емоційної вихованості дошкільників засвідчили, що значна кількість дітей відчуває складнощі при розумінні емоційних станів інших, якщо вони не мають яскраво виражених проявів (дитина відчуває злість, але інша дитина не розуміє, що слід припинити свої дії відносно однолітка); не співвідносять прояв своїх емоцій з наслідками, до яких вони можуть призвести (дитина під час сильного роздратування, гніву, зі

сльозами виявляє фізичну агресію по відношенню до інших, хоча вони не є їх джерелом), що, в свою чергу, вказує на недостатній рівень сформованості уміння регулювати емоційні прояви, також наявні труднощі при використанні емоційних умінь (не знають, як розрадити друга) або зовсім ігнорують емоціогенні ситуації.

Бесіди, проведені з дітьми, були спрямовані на виявлення рівня їхнього інтересу до отримання знань про емоційну сферу людини, способів розуміння та регулювання емоційних станів людини. Дітям пропонувались сюжетні малюнки, на яких зображено дитину в певному емоційному стані (радість, злість, здивування тощо), потім відбувалось обговорення їх змісту (емоційний стан дитини та причини його виникнення), запитання будувалися з урахуванням віку дітей та перефразовувалися, якщо відчувалося нерозуміння їх суті. Слід відзначити, що діти брали активну участь у обговоренні сюжетів малюнків і виявляли зацікавленість у отриманні нових знань, пов'язаних з емоціями та почуттями людини, але в окремих випадках цікавість була викликана небажанням відрізнятися від інших або новизною та незвичністю самих завдань.

Колективне дослідження О. Васильєва, О. Кочерги, А. Прихожан свідчить, що в сучасному суспільстві все більше зростає навантаження на емоційну сферу дитини, що виявляється у високому рівні тривожності, агресивності та страхах [14]. Аналіз документації психологів засвідчив, що в дітей розповсюджені страхи не виправдати довіру, зробити помилку тощо, які породжують загальну тривожність, переживання соціального стресу, тривожність при виявленні себе тощо. Не меншого розповсюдження набула агресивність: вербального, фізичного та захисного характеру як по відношенню до дорослих, так і до однолітків. Усі ці дані вказують на нестабільність емоційної сфери дітей та необхідність комплексної роботи з її подолання.

Підсумовуючи зазначене вище, наголошуємо на необхідності організації процесу емоційного виховання дошкільників, але не меншої уваги заслуговує питання формування взаємодії у діаді «педагог – психолог», оскільки існують

проблеми в організації їхньої спільної діяльності. Виділяємо такі шляхи їх вирішення: підтримання позитивного ставлення педагогів і психологів до встановлення психолого-педагогічної взаємодії; підвищення рівня їхніх знань про суть психолого-педагогічної взаємодії та форми взаємодії; удосконалення особистісних якостей, комунікативних умінь педагогів і психологів, здатності до самоконтролю у спілкуванні; розширення обізнаності педагогів і психологів в питанні емоційного виховання дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії. З метою їх реалізації доцільним було використовувались таких форм роботи: тренінгові заняття, міні-лекції, індивідуальні та групові консультації, бесіди, забезпечення відповідною літературою. Проводились заходи спрямовані на ознайомлення з особливостями розвитку емоційної сфери дошкільників та її впливом на життєдіяльність дитини, із суттю емоційно-розвивального середовища і його значенням у цьому процесі.

До річних планів включено заходи, на яких психологи та педагоги обговорювали питання пов'язані з організацією процесу емоційного виховання дошкільників. Відповідно психологом планувались заходи, спрямовані на висвітлення питань про особливості колективу групи дітей, психологічний клімат у ньому, закономірності розвитку емоційної сфери дошкільників і пов'язані з ними особливості емоційної поведінки тощо. Для здійснення психологічної просвіти педагогічного колективу доречним стало внесення тем консультацій і бесід, у яких педагог знаходив для себе необхідну інформацію, що сприяла підвищенню ефективності роботи з емоційного виховання дошкільників. Оскільки стабільність емоційного стану вихователів впливає на дітей, виникала необхідність у заходах, метою яких була стабілізація емоційного стану педагогів та засвоєння ними основних способів його регуляції.

Також планувалась робота корекційно-розвивальної групи для дітей старшого дошкільного віку з метою подолання дезадаптованості, тривожності, агресивності, страхів, високий рівень яких має негативний вплив на загальний стан дітей та емоційний, зокрема. Для проведення профілактичної роботи з

попередження відхилень в емоційному розвитку дітей та для закріплення вже набутих знань і умінь було заплановано спільне проведення педагогами та психологами виховних заходів.

Робота з емоційного виховання дошкільників має охоплювати увесь освітній процес, тому виникала необхідність у чіткій спланованості дій, розподілі обов'язків між психологом та вихователем, а також у взаємоконтролі для простеження ефективності проведених ними заходів та внесення до них необхідних уточнень і доповнень. Спираючись на зазначене вище, доцільним було виокремлення напрямів емоційного виховання дошкільників у процесі психолого-педагогічної взаємодії.

Емоційно-розвивальний. Передбачає організацію педагогом роботи, спрямованої на введення і ознайомлення дітей зі складним світом емоцій, способами соціально схвалюваної адекватної емоційної поведінки. Провідною формою роботи з емоційного виховання дошкільників була організація роботи гуртка «Світ емоцій», який працював за спеціально розробленою програмою, метою якого є формування уявлення про емоції та почуття людини та допомога у створенні власного «емоційний фонд», за допомогою якого дитина змогла б орієнтуватися у власних почуттях та в почуттях людей довкола неї.

Структура заняття є гнучкою, її легко можна наповнити змістом і відкоригувати з урахуванням віку дітей. Кожне заняття складалось із таких частин: вступ, його мета налаштувати дітей на діяльність, встановити емоційний контакт між її учасниками (привітання, ігри з іменами тощо); основна, до якої входили етюди, вправи, ігри, розповіді, спрямовані на розвиток і часткову корекцію емоційно-особистісної сфери дітей, ознайомлення з соціально схвалюваними способами емоційної поведінки, формування та вдосконалення емоційних умінь і якостей, рефлексії поведінки тощо; заключна, метою якої було створення в кожного учасника почуття приналежності до групи та закріплення позитивних емоцій від роботи на занятті. Також було передбачено проведення будь-якої загальної гри-забави або іншої колективної діяльності та отримання домашнього завдання.

Основні вправи на занятті перемешувалися заходами, спрямованими на підвищення інтересу, зняття втоми та сприяли зосередженню уваги, а саме: вправи на м'язову релаксацію, що знижували рівень збудження, знімали напругу: «Сонячний зайчик», «Сорока-ворона», «Відпочинок на галявині», «Сонечко і хмаринка» тощо; дихальну гімнастику, яка заспокоїливо діяла на нервову систему: «Повітряна кулька», «Насос», «Вітерець», «Шумить листя» тощо; мімічна гімнастика, спрямована на зняття загальної напруги, відіграла важливу роль у формуванні виразного мовлення дітей: «Маска релаксації», «Посмішка», «Зайчєня сміється – зайчєня злякалось», «Обличчя засмагає» тощо; рухові вправи, що склалися з почергових або одночасних виконань вправ руками під будь-який текст, що сприяло міжпівкульній взаємодії: «Ладки», «Дзеркало», «Ми полюємо на лева» тощо; читання дитячих потішок з чергуванням рухів, темпу та гучності мовлення, спрямованих на розвиток довільності: «Дружні пальчики», «Три мудреці», «Повторюй за мною» тощо.

Особлива увага приділялась розташуванню дітей під час заняття, що сприяло їх емоційному зближенню, взаєморозумінню, встановленню сприятливої і гармонійної атмосфери; для цього використовувалось розташування учасників у коло і, залежно від змісту заняття, діти могли сидіти на стільцях або на підлозі. Не менша увага приділялась приміщенню, найкращим місцем були (залежно від умов закладу) кабінет психолога чи класна (групова) кімната, тобто надавалась перевага світлому, просторому, комфортному приміщенню, яке давало змогу зручно розміститися всім дітям. Початок і закінчення заняття, а саме привітання та прощання мали ритуальний характер, що також позитивно впливало на дітей і дозволяло їм почуватися більш упевнено.

Завдання програми передбачають формування в дітей почуття приналежності до групи та створення емоційно-позитивних контактів у колективі; сприяння підвищенню в дітей впевненості в собі, розвитку самостійності та створення почуття захищеності; формування позитивного ставлення до свого «Я» та однолітків; сприяння встановленню контакту між дітьми та педагогом;

формування в дітей інтересу до емоційних станів людини; формування в дітей прагнення узгоджувати власні емоційні реакції із соціально схвалюваними способами емоційної поведінки; збагатити словник дітей словами, які позначають та характеризують емоційні стани людини; ознайомити з соціально схвалюваними способами адекватної емоційної поведінки; вчити дітей сприймати експресивні характеристики вияву емоційних станів; формувати вміння виявляти власні емоції, почуття та розуміти емоційні стани інших (перцептивні та експресивні уміння).

Не меншого значення набувало перенесення дітьми отриманих знань та умінь у повсякденне життя, з цією метою згідно з темою заняття, пропонувався перелік ігор, етюдів, вправ, оповідань та казок, які використовувались педагогом і психологом на заняттях, перерві.

Емоційно-підтримувальний. Неможливо на замовлення викликати у себе емоції та почуття та чекати від дитини, щоб вона переживала те, чого не відчуває, або переживала й демонструвала тільки позитивно забарвлені емоції. Тому завдання педагогів і психологів полягає в тому, що вони повинні уміти прямо або опосередковано скеровувати емоції дітей, організовуючи їхню діяльність та встановлюючи сприятливу емоційну атмосферу в групі.

На думку Ш. Амонашвілі, позивне емоційне ставлення дітей до навчання ґрунтується на бережливому та шанобливому ставленні до внутрішнього світу дитини, підвищеній увазі до її інтересів та потреб і залежить від характеру самого освітнього процесу, стилю спілкування між педагогом та дітьми, способів організації навчально-пізнавальної діяльності. Лише в атмосфері довіри, доброзичливості, співчуття, поваги дитина краще розуміє навчально-пізнавальне завдання. Для формування позитивного емоційного ставлення до навчання науковець пропонує педагогам виявляти віру в можливості та перспективи кожної дитини; співпрацювати із ними в процесі навчання та виховання; бути етичним стосовно дитини, поважати її гідність [1].

Педагогом мають створюватися виховні ситуації, які ґрунтуються на взаємопідтримці, взаємодопомозі та спрямовуватися на підвищення статусу

дитини в колективі, її емоційний комфорт. Доцільним є використання педагогічних прийомів: випереджальна позитивна оцінка; підтримка у ході виконання завдання; позитивна оцінка при досягненні успіху, звернення уваги однолітків на результати роботи дитини тощо.

Також педагогом і психологом використовувались емоціогенні ситуації, які відбуваються у повсякденному житті або спеціально створюються, важливою умовою є обговорення з дитиною їх змісту, а саме: розпізнавати за експресивними каналами емоційні стани та правильно їх оцінювати: педагог акцентує увагу на емоціях дітей і способах їх виявлення іншими; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між думками, настроєм та емоційною поведінкою: педагог демонстрував на прикладі реальних ситуацій, до чого може призвести неконтрольований вияв емоційних реакцій; регулювати власні емоційні реакції: з цією метою педагогом акцентувалась увага на ситуаціях, у яких дитина або змогла врегулювати вияв своїх емоцій; бути чуйним, чутливим до настроїв інших: педагогом створювались ситуації, які вимагали від дітей спільного, узгодженого виконання дій, вияву турботи та співчуття до інших; запрошення педагогом важливого для дитини однолітка до спільної діяльності: гри, навчання, праці; емоційна підтримка пропозицій дитини та похвала, особливо в присутності важливого для неї однолітка, якому пропонувалося виявити власне ставлення до дій цієї дитини; пропозиція дитині допомогти однолітку тощо.

Доцільним було використання педагогом і психологом методики контактної взаємодії, що розуміється як «особлива процедура діяльності педагога – ініціатора контакту, який ставить перед собою мету встановити стосунки довір'я з дітьми», ґрунтовними положеннями, якої є такі: стосунки довір'я не нав'язують, головна увага приділяється тому, щоб збудити в дітей бажання спілкуватися з педагогом; поетапність контактування (накопичення згоди; пошук спільних інтересів; прийняття та обговорення особистих якостей і принципів; виявлення рис, негативних для взаємодії; адаптація партнерів,

готовність до перебудови; узгоджена взаємодія); використання тактик та прийомів впливу, характерних для кожного з етапів [21, с. 154].

Емоційно-налаштувальний. Спільне створення педагогами та психологами емоціогенного наочно-просторового оточення, що сприяє виникненню різноманітних емоцій в дітей, зниженню емоційної напруги та створює відчуття безпеки й захищеності. Передбачає оснащення позитивними емоціогенними об'єктами:

– збільшення кількості квітів, створення живого куточку, до догляду за якими були залучені діти, створено підбірку творів музики природи та класичних музичних творів, яку прослуховували під час вільних годин та на заняттях, для створення або підтримку позитивної атмосфери;

– створення «Стіни самовиявлення», котра являє собою великий аркуш паперу, на якому діти за бажання могли намалювати все, що їм спадало на думку. Таким чином здійснювалось вираження дошкільниками свого внутрішнього емоційного стану за допомогою кольорів та образів, що також було джерелом інформації для вихователя та психолога; збільшення емоціогенності та естетичності матеріалу, який використовувався на заняттях, тобто бажаним є використання кольорів, які більше сприяли легкості його сприйняття і не були зайвим подразником, не відволікали дітей від змісту;

– заповнення «Щоденника емоцій», у якому дитина відтворює власний настрій, розфарбовуючи сонечко в щоденнику певним кольором, орієнтуючись на зразок, який розташовувався у груповій кімнаті й являв собою сонечко з промінчиками, до кожного з яких прикріплювались обличчя, які виявляли певний емоційний стан. Особливість полягала в тому, що кожен промінчик мав свій колір, який характеризував настрій. Було обрано доступні для дітей емоційні стани та відповідно кольори їх виявлення: радість – жовтий, сум – синій, злість – чорний, спокій – зелений, страх – фіолетовий, здивування – червоний. Цей розподіл відбувався з опорою на дослідження Г. Бреслава про вплив емоцій на сприймання людиною кольору [5]. Спочатку дітей ознайомили з малюнками, які зображували настрій, простежили зв'язок цих емоцій з

кольором, що їм відповідає, а потім продемонстрували приклад заповнення щоденника, які відображали промені сонця. Вихователь обов'язково обговорював з дітьми зроблені позначення настрою, виявляючи причини його виникнення. Індивідуальний щоденник настрою дитина заповнювала у ЗДО двічі на день: перед початком занять, одразу після приходу до дитячого садка і, коли настав час йти додому, що давало можливість отримати дані про ЗДО шляхом порівняння стану на початку та вкінці дня, по-друге, виявити, чи спричиняє зміни настрою перебування у групі та як саме – у позитивному або негативному напрямі, по-третє, давало змогу враховувати емоційний стан кожної дитини під час організації освітнього процесу.

Емоційно-активізувальний. Передбачає проведення педагогами і психологами сюжетно-рольових, активізувальних ігор, що дозволяють відтворювати способи соціально схвалюваної емоційної поведінки; виховних заходів: свят, спортивних розваг, що розширюють спектр емоційних переживань дітей.

Емоційно-профілактичний. Під час впровадження цього напряму педагогами і психологами використовуються заходи, спрямовані на профілактику появи емоційного напруження в дітей під час високої інтелектуальної та психоемоційної навантаженості; вправи на м'язову релаксацію, психогімнастичні вправи, що знижують рівень збудження; дихальна гімнастика, яка діє заспокійливо на нервову систему; мімічна гімнастика, спрямована на зняття загальної напруги м'язів обличчя; пантомімічні етюди; індивідуальні консультації.

Емоційно-корекційний. Передбачає проведення психологами з дітьми заходів спрямованих на корекцію їхньої емоційно-особистісної сфери: тривожності, страхів, агресивності. З цією метою психологом проводились корекційно-розвивальні заняття, які склалися зі спеціально підібраних вправ, етюдів та ігор. Для того, щоб закріпити результати проведеної психологом роботи на тренінгових і корекційно-розвивальних заняттях, педагогом

використовувались окремі його елементи (ігри, вправи, етюди, казки) на заняттях, у вільний час.

Аналізуючи результати проведеної роботи, можна стверджувати, що створення емоційно-розвивального середовища в освітньому процесі надає більше можливостей для отримання дітьми позитивних вражень, що сприяє виникненню в них позитивних емоцій, накопиченню емоційного досвіду та є засобом профілактики виникнення негативних емоційних станів і реакцій.

Значну роль у емоційному вихованні дітей відіграє професійна установка педагогів і психологів на організацію цього процесу. Успіх у досягненні результату залежить від узгодженості та координованості дій педагогів і психологів, уміння знайти контакт один із одним, майстерності та обізнаності педагога та психолога з суттю проблеми; вміння використовувати різні техніки спілкування (за І. Зязюном): децентрацію, методику контактної взаємодії, техніку активного слухання, «Я» – висловлювання [21]; власної емоційної виразності та здатності регулювати власний емоційний стан тощо. Слід зазначити, що до педагога та психолога висувались значні вимоги при проведенні цих занять, вони мали бути щирими, емоційно відкритими, артистичними, здатними імпровізувати, щоб підсилити виховний вплив вправ, ігор, етюдів, казок.

Важливою умовою, на нашу думку, є створення емоційно-позитивної атмосфери та збільшення емоціогенності освітнього процесу. Відомий педагог В. Сухомлинський великого значення надавав емоційній атмосфері освітнього процесу та наголошував на організації духовної діяльності дітей [24]. Досягти цього можливо шляхом організації діяльності на оптимістичних засадах, віри в можливість дитини; виховання у неї емпатії, поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості емоційного виявлення кожній дитині, збільшення емоціогенності наочно-просторового оточення, навчального матеріалу тощо.

Виникає необхідність у збільшенні емоційного досвіду дітей та задоволення їхньої потреби у спілкуванні, що є наступною умовою емоційного

виховання. Дошкільний вік найбільш сприятливий для вдосконалення діяльності органів відчуття, міміки, жестів, поглядів, накопичення уявлень про навколишній світ, оскільки дитячі почуття безпосередньо впливають на загальний рівень їхнього інтелекту. Крім того, виникає необхідність у створенні та підтримці позитивної атмосфери у колективі та у стосунках дитини з педагогом. Запорукою успіху є визнання вирішального впливу емоцій педагога та психолога на спілкування з дітьми та стиль їхніх взаємин. Впровадження цієї умови можливе завдяки проведенню систематичних заходів, організації емоціогенних ситуацій, зближенню колективу, пошуку спільних інтересів дітей тощо.

Спонування дітей до керованого прояву емоцій соціально схвалюваними способами є умовою, що дає їм змогу закріпити й інтеріоризувати набутий досвід емоційної поведінки. У цьому важливу роль відіграє організація самостійної діяльності дітей (вирішення емоційних завдань, виконання індивідуальних завдань), у ході якої вони можуть відпрацьовувати і закріплювати набуті знання та уміння.

Висновки. Отже, стрімке сьогодення поставило перед дошкільною освітою та вихованням актуальне завдання – орієнтуватися на світовий рівень формування творчої особистості, яка житиме і працюватиме в умовах конкуренції знань, умінь, навичок. Дошкільний період життя, коли народжуються особистісні якості, що визначають майбутнє людини, – це особливий період. Дошкільна освіта повинна сприяти засвоєнню дитиною досвіду, розвивати її творчі здібності, забезпечувати становлення особистості, що і зумовлює актуальність цього дослідження.

Незаперечним є той факт, що сензитивним періодом для емоційного виховання особистості є дошкільний вік, оскільки дітям вже притаманний певний рівень емоційного досвіду, відповідні особливості емоційної поведінки, емоційного відгуку на дії однолітків і дорослих; у них починають формуватися окремі емоційні якості, які додають їхній поведінці індивідуальних рис. Виникають в дітей такі новоутворення у емоційній сфері: інтелектуалізація

переживань, їх узагальнення, підвищення чіткості афективних переживань, виникнення емоційної уяви, поява емоційної децентрації; це період інтенсивного засвоєння правил не тільки навчальних, а й суспільного життя.

Науково обґрунтовано, що взаємодія вихователів і психологів передбачає спільні дії суб'єктів і дозволяє найбільш ґрунтовно підійти до проблеми емоційного виховання дітей, оскільки враховує психологічний і педагогічний аспекти проблеми. Кожен з учасників психолого-педагогічної взаємодії є суб'єктом, тобто займає активну позицію, що характеризується стійкою мотивацією, здатністю ставити мету й визначати умови її досягнення, здатністю до самоконтролю і самооцінки результатів діяльності, володіє предметними діями й уміннями, які сприяють досягненню цілей.

Перспективи подальших досліджень. Подальша робота щодо вивчення цієї проблеми може бути присвячена особливостям залучення до процесу емоційного виховання дошкільників батьків, таким чином забезпечується взаємодія не лише педагогів, психологів і дітей, а й родини. Також треба відзначити, що проведені дослідження переконало в необхідності координації та інтеграції зусиль педагогів і психологів у вирішенні проблем не тільки емоційного виховання, а й інших проблем, що виникають в освітньому закладі. Крім того, вважаємо за необхідне уже у процесі підготовки педагогів і психологів у ЗВО готувати їх до психолого-педагогічної взаємодії.

Література

1. Амонашвілі Ш. Мистецтво родинного виховання. / Ш. Амонашвілі. – Київ : Вид-во «Школа», 2017. – 360 с.

2. Андрієвська В. В. Особливості комунікативної компетентності психолога: комунікативна компетентність як мультидискурсний утвір / Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві : монографія / за ред. В. В. Андрієвської. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 230 с.

3. Балагута М. Формування життєвої компетентності дошкільника за Базовою програмою розвитку дитини «Я у Світі» [Електронний ресурс] / М. Балагута. – Режим доступу : <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/dnz1/2878-formuvannya-zhittjevovikompetentnosti-doshkilnika-za-bazovoyu-programoyu-rozvitku-ditini-ya-u-sviti.html>.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848с.
5. Бреслав Г. Э. Цветомедитация: механизмы и техники коррекции. Второе учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.
6. Булах І. С. Викладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч. – метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 165 с.
7. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. / Л.К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
8. Вилюнас В. К. Психология эмоций. / В. К. Вилюнас. – СПб: Питер. 2007. – 287 с.
9. Груша Л. О. Виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку / Л.О. Груша // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр./ ред. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, А. І. Сиротенко та ін. – Вип. 12. – К., 2008. – Кн. 1. – С. 409 – 415.
10. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – К., 1994. – 34с.
11. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2013. – 628 с.
12. Карабаєва І. Лови момент, або формуємо цінності дошкільників у дитячому садку / І. Карабаєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – №10. – 2017. – С. 17–23.

13. Кононко О. Найголовніше «погода» вдома, або як сформувати емоційну сприйнятливість і чутливість / О. Кононко // Спеціалізований журнал Вихователь-методист дошкільного закладу. – №5. – 2017. – С. 32–40.

14. Корекційна робота психолога / Упоряд. О. Главник. – К. : Шкільний світ, 2002. – 112 с.

15. Кучеренко Ж. Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку / Ж. Кучеренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 7. – 2016. – С. 54-60.

16. Малімон Л. Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості / Л. Я. Малімон // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. – № 7. – С. 59–65.

17. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей / І. В. Мельничук // Наука і освіта. – Одеса, 2002. – № 5. – С. 42 – 44.

18. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа. 2003. – 67 с.

19. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посібник / Р. В. Павелків, О.П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.

20. Павлова Л. Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л. Д. Павлова. // Управління школою. – № 13 (133). – 2006. – С. 2 – 13.

21. Педагогічна майстерність : [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид.] – К. : Вища школа, 2004. – 422 с .

22. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2. – С. 31–36.

23. Положення по психологічну службу системи освіти України // Інформ. збірн. Міністерства освіти та науки України. – № 6. – 2000. – С. 3–12.

24. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей. / В. О. Сухомлинський. – К. : Вид-во «Школа». – 2016. – 576 с.

25. Якубовська О. М. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: навч. пос. / О. М. Якубовська, П. А. Анненкова. – Одеса : Астропринт, 2002. – 160 с.

2.4. Науково-теоретичні основи сенсорно-пізнавального досвіду дошкільників

Актуальність дослідження. Компетентність дошкільника в розумовій діяльності засвідчується його здатністю розмірковувати, порівнювати, узагальнювати, висувати елементарні припущення на основі власного сенсорного досвіду. Сенсорне виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає формування у них перцептивних (обстежувальних) дій, спрямованих на розв'язання складних пізнавальних завдань (аналіз форм предметів, визначення можливості переміщення предметів у просторі тощо).

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком нових підходів у педагогічній теорії та практиці. Особливої уваги потребує формування особистості дитини, засвоєння нею нових знань та здатності використовувати їх в самостійній пізнавальній і продуктивній діяльності. У реальному процесі навчання дошкільників, в більшості випадків, вони розглядаються як самостійні напрямки. На заняттях з рідної мови, математики, ознайомлення з навколишнім середовищем у дітей формуються основи пізнавальної діяльності, а на заняттях з малювання, ліплення, аплікації основна увага приділяється засвоєнню прийомів практичної діяльності. Конструювання в цьому плані має особливе значення, оскільки в процесі його дитина не тільки щось активно створює, але й бачить результат своєї праці.

На думку вчених (В. П. Ждан, Л. О. Парамонова, М. М. Подд'яков та інші), саме в процесі конструювання розвиваються розумові здібності, творча уява, ініціатива, воля, самостійність, загострюється спостережливість. Вчені вказують на те, що головним завданням пізнавального розвитку в період дошкільного дитинства є формування в дітей активності й самостійності розумової діяльності.

Однією з важливих причин труднощів у формуванні в дітей дошкільного віку активності та самостійності у пізнавальній діяльності, як свідчать наукові дослідження є те, що в педагогічній практиці недостатньо враховується основна тенденція розвитку дитячого мислення. У процесі розумового розвитку дитини тісно взаємодіють три основні форми мислення (наочно-дійова, наочно-образна і логічна) кожна з яких посідає провідне місце у цьому процесі (С. Ладивір).

Пізнавальна самостійність трактується як якість особистості, що виявляється в дітей у готовності та вмінні здобувати нові знання з різних джерел, оволодівати засобами пізнавальної діяльності (Л. В. Буркова, М. І. Махмутов, О. Я. Савченко та інші).

Вчені розглядають цю якість особистості як таку, що проявляється в інтелектуальних видах праці та й визначає успіх практичної діяльності, до якої належить і конструювання (П. Я. Гальперін, С. Л. Кобильницька, В. Н. Косата, Г. С. Костюк, Л. О. Парамонова, М. М. Подд'яков та інші).

Мета дослідження. Довести ефективність впровадження експериментальної програмиз формування пізнавальної самостійності дошкільників у конструктивній діяльності засобами багатовимірного статистичного аналізу.

Теоретична частина роботи. У результаті аналізу наукових досліджень було з'ясовано, що старшим дошкільникам властиві: скутість мислення і прагнення мислити за готовими схемами, отримувати вказівки; залежність від дорослого з появою перших труднощів; неспроможність самостійно використовувати наявний досвід у нових ситуаціях.

Вивчаючи прояви самостійності й ще Г. М. Годіна розглядала її як відносно стійкий психічний стан, тісно пов'язаний із предметним змістом діяльності, у якій вона з'являється. Було відзначено, що дітей двох-чотирьох років характеризує своєрідне чергування самостійності й несамостійності в різних видах діяльності, тобто вона тимчасова й ситуативна. На її думку у цьому віці закладається фундамент цієї якості.

Дослідження, проведене К. П. Кузовковою, дає підстави стверджувати,

що в старшому дошкільному віці в умовах спільної діяльності самостійність стає якісним утворенням особистості, яка характеризується готовністю вступати в діловий контакт з однолітками та практично діяти відповідно до можливостей цього віку [1].

Проблема формування пізнавальної самостійності у дошкільній психолого-педагогічній літературі досліджувалась у контексті вивчення деяких аспектів життєдіяльності дитини. На думку вчених (Н. М. Аксарина, Н. М. Щелованов, В. Г. Нечасва, Л. А. Пеньєвська, Р. Й. Жуковська) розвиток пізнавальної самостійності дітей буде ефективнішим, якщо здійснюватиметься в сенситивному періоді, тобто в старшому дошкільному віці. Своєчасне формування пізнавальної самостійності передбачає здатність дитини виробляти чіткі судження, приймати відповідні рішення, ініціювати підтримку й допомогу іншому, покласти на себе відповідальність за спільну діяльність та її результат. Нерівномірність розвитку або недостатність проявлення пізнавальної самостійності дошкільників може негативно позначитися на взаєминах дитини з однолітками і дорослими, на її інтелектуальному та фізичному зростанні.

Вітчизняна та зарубіжна педагогіка визначає формування пізнавальної самостійності як один з важливих аспектів емоційно-вольового та інтелектуального розвитку дитини. Доведено, що пізнавальна самостійність знаходиться у взаємозв'язку з іншими якостями особистості, впливає на формування соціального досвіду та має мати багатоаспектну структуру, що складається з емоційно-мотиваційного, когнітивно-змістовного та процесуально-вольового компонентів.

Виходячи із значущості та важливості пізнавальної самостійності у структурі особистості можна зробити висновок про те, що пізнавальна самостійність не з'являється сама по собі, вона формується в тій діяльності, яка пов'язана з розумовим розвитком дитини. Чим активніше є діяльність, тим вона ефективніше впливає на формування та якісні зміни пізнавальної самостійності. Такою діяльністю в старшому дошкільному віці є конструювання.

Під дитячим конструюванням розуміємо створення різних конструкцій і моделей із будівельного матеріалу й деталей конструкторів, виготовлення виробів із паперу, картону, різного природного (мох, гілки, шишки, каміння і т.п.) і підручного матеріалів (картонні коробки, дерев'яні котушки, гумові шини, старі металеві речі і т.п.).

Як свідчать дослідження (Д. Б. Годовікова, С. Л. Новосьолова, М. М. Подд'яков) протягом всього дошкільного дитинства, інтенсивно розвивається дитяче експериментування, яке є особливою формою пошукової діяльності. На думку науковців, в експериментуванні проявляється самостійність дитини, яка спрямована на отримання нових знань (пізнавальна форма експериментування), на отримання продуктів діяльності (продуктивна форма експериментування) [10].

Змістовне пізнавальне та продуктивне наповнення елементів конструктивної діяльності представлені у Таблиці 1

Таблиця 1

Структура конструктивної діяльності

Структурні елементи діяльності	Функції конструктивної діяльності	
	Пізнавальна	Продуктивна
Мотив	Бажання знати способи та прийоми конструювання, прагнення навчитися тому, що вміють та знають інші.	Прагнення зробити виріб (іграшку, будівлю тощо); ставити та досягати різних цілей, виконувати відповідні дії.
Мета	Отримання знань про виготовлення бажаної іграшки	Самостійне створення реального виробу з паперу, будівельного, природного та іншого матеріалів.
Дії, операції	Пізнавальні, переважно інтелектуальні дії (операції синтезу, аналізу, порівняння, узагальнення, протиставлення, осмислення та інше).	Практичні дії (накладання та приставляння; згинання та розрізання, з'єднання та комбінування різних матеріалів).
Засоби	Психічне відображення дійсності: розмірковування, планування, добір способів.	Використання паперу, будівельного, природного та іншого матеріалів відповідно до запланованого.
Результат	Накопичення знань та вмінь про виготовлення різноманітних	Компетентнісний підхід до конструювання: вміння практично

	виробів з паперу, будівельного, природного та іншого матеріалів.	застосовувати набуті знання у продуктивній діяльності, знати прийоми, засоби та послідовність побудови.
--	--	---

Взаємодія пізнавальної та продуктивної функцій у конструктивній діяльності забезпечує процес від засвоєння знань до їх практичного застосування.

Вивчення психолого-педагогічних досліджень з проблеми конструктивної діяльності дозволило виокремити методи та прийоми керівництва різними формами конструювання. Деякі автори (В. Г. Нечаєва, К. І. Корзакова) вважають важливим прийомом керівництва будівельною грою послідовне внесення будівельних матеріалів з урахуванням поступового ускладнення форм, різноманітності розмірів деталей і складності їх з'єднання.

Л. В. Куцакова рекомендує використовувати перетворювання зразка за умов, за темою, за задумом; використання фотографій, малюнків; надання орієнтовного зразка будівлі, з метою показати основні частини конструкції та допомогти відібрати необхідні деталі; колективне обговорення майбутньої будови, завдяки цьому діти вчаться висловлювати своє судження, відстоювати точку зору; питання, які допомагають дітям самостійно продумувати основні етапи роботи, знаходити власні конструктивні рішення, аналізувати, зіставляти, узагальнювати; завдання, що розвивають вміння передбачати, вирішувати, вигадувати; детальні розповіді дітей про засоби спорудження будівель; більш точний та узагальнений аналіз конструкцій; використання словесних прийомів з метою самостійного визначення дітьми вимог до будівлі, що робить конструктивні завдання доступним дітям; позитивна оцінка роботи малоактивної, невпевненої дитини, підкреслення її успіху та інше; заохочування, підтримування прагнення дітей працювати разом, самостійно робити щось [6].

Використовуючи різноманітні прийоми навчання дітей старшого дошкільного віку конструюванню, З. В. Ліштван пропонує дотримуватися

найважливішого принципу: у міру оволодіння дітьми конструктивними вміннями пропонувати їм для самостійного розв'язання все складніші завдання.

Заслужують на увагу такі методичні підходи до організації навчання дітей творчого конструювання, як формування в дітей узагальнених знань, умінь, способів діяльності на підставі систематичного підходу та чіткої послідовності у виконанні пізнавальних завдань; застосування різних форм конструювання (за зразком, за умови, за задумом тощо) у різній послідовності залежно від виду конструювання; використання діалогічної форми спілкування дітей з дорослим та між собою, що забезпечить обговорення різних варіантів виконання завдання; поєднання індивідуальних та колективних форм конструювання забезпечує організацію змістовного спілкування дітей та сприяє усвідомленню способів діяльності та підвищенню її продуктивності; уведення конструювання в різні життєві події як джерело формування у дітей інтересу, естетичних, моральних якостей; організація цілеспрямованих спостережень різних об'єктів сприяє розвитку дитячих задумів; створення умов для експериментування з різними матеріалами на заняттях та у вільний час [7].

У дошкільному віці дитина відкриває для себе світ дорослих і прагне в ньому жити. Однак вона не може порівнювати свої реальні можливості та дії з предметами з можливостями дорослих. Таке протиріччя між прагненням і можливостями дитини брати безпосередню участь у житті та діяльності дорослих розв'язується у грі. Саме у цьому віці гра є важливим засобом розвитку дитини, підготовки її до школи, до майбутнього життя. Вона найбільше відповідає фізичним і психічним можливостям дитини, тому є найдоступнішою для неї.

Особливість конструктивної гри полягає в тому, що вона не ставить недосяжних вимог, але водночас потребує певного напруження сил. За певної організації така гра створює сприятливі умови для вдосконалення знань та умінь дитини, розвитку моторики. Саме завдяки конструктивній грі формується довільна пам'ять, активність, ініціативність, самостійність та вміння підкорятися певним умовам. Конструктивні ігри використовуються для

оптимізації пізнавальної самостійності дошкільників. Вони допомагають наочно відчути динаміку розв'язання практичного завдання, апробувати різні способи, варіювати задум, співвідносити його з практичним результатом [9].

Як відомо, ігрова конструктивна діяльність не виникає сама по собі, без відповідного навчання, оскільки без послідовного формування конструктивних умінь останні залишаються на рівні маніпуляції.

Слід враховувати, що під час керівництва конструктивними іграми запропоновані легкі завдання не викликають зацікавленості в дітей, а надто складні – обмежують пізнавальну самостійність дітей. Розвиток конструктивних умінь, бажання виготовляти різні споруди, іграшки, вироби вимагають дотримання відповідних умов. Одна з них, як підкреслює О. П. Янківська, створюється за наявності достатньої кількості конструктивного матеріалу для розвитку самостійної гри, а саме: народні дидактичні іграшки (кулі, кільця, вкладиші, матрьошки тощо); набори з природного дидактичного матеріалу (різноманітні плоди і насіння, квіти та інше); мозаїка, кубики різних розмірів, муляжі, іграшки, прапорці тощо) [15].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що завдання з формування пізнавальної самостійності буде успішно вирішуватися в конструюванні. Для прояву дітьми особистісних та вольових рис саме цей вид продуктивної діяльності створює необхідні умови: системність у плануванні занять з конструювання; поєднання різних її видів та форм; організація конструювання у вільний від занять час.

Експериментальна частина роботи з рекомендаціями. При створенні експериментальної програми нами враховувались особливості різних видів конструювання, з використанням в них конкретного матеріалу та набутих умінь та навичок у їх відповідній взаємодії.

На першому етапі головним було формування емоційно-мотиваційного компонента, оскільки успіх будь-якої діяльності залежить від мотивації дитини. Добиралися нескладні завдання, що мали емоційну привабливість. Тематика та зміст занять розроблялися з урахуванням набутих вмінь, що дозволяли досягти

бажаного результату. На підставі цього в дітей формувалось позитивне ставлення до завдань конструктивного характеру.

Другий етап передбачав формування умінь, навичок у конструюванні та знань про особливості матеріалів, оволодіння основними прийомами конструювання. Тематика та завдання заняття були складнішими та надавали можливість, головним чином, сформувати когнітивно-змістовний компонент.

Третій етап передбачав створення спеціальних умов для прояву вольових зусиль при подоланні труднощів та здійсненні самоаналізу. З цією метою в процесі діяльності використовувалися такі форми організації як надання взаємо- та самооцінки, взаємо- та самоконтроль.

Під час створення експериментальної програми ми спиралися на ті індивідуальні якості дитини, що можуть бути реалізовані в умовах організації дослідження. Нами створювались умови, де забезпечувався індивідуальний темп просування дитини в реалізації основних завдань навчальних програм. Вибір конкретного змісту навчання, що детермінований його метою та завданням, дозволяв нам зробити цей процес особистісно-орієнтованим та цікавим для дітей. Оскільки ці категорії містять компоненти загального й конкретного, то й зміст навчання, розвитку та виховання теж складатиметься із двох взаємопов'язаних частин – загальної та індивідуальної.

Вибір форм і методів навчання регулювався численними показниками. Головними серед них були: принципи навчання й засвоєння знань; індивідуальна мета; зміст навчання (розвитку, виховання); завдання та мотиви навчальної діяльності; індивідуальні можливості та бажання дитини, особливості зовнішніх умов.

Під час визначення оптимальної структури процесу навчання нами враховувалось те, що кожен з окреслених показників має певну спільну незмінну складову (ядро), що характеризується універсальною дією, а також конкретні змінні його частини, що зумовлюють специфічну дію показника. Під час проектування структури навчання необхідно було створити умови для функціонування саме оптимальних форм і методів викладання й навчання.

Для нас важливим було не тільки формування пізнавальної самостійності в дітей шостого року життя, а й розвиток в них конструктивної діяльності (знання, вміння та навички). У процесі конструктивної діяльності діти не просто засвоюють знання, а й збагачують цей процес власним досвідом, що зумовлює появу нових, оригінальних пропозицій, міркувань. Організація занять з конструювання дозволяла дітям оволодівати не тільки вмінням робити конструкції, але і формувати вміння цілеспрямовано розглядати конструкції розчленовувати їх на частини, робити умовивід та узагальнення, тобто спонукала дітей до виконання мислинневих операцій. Отже, підвищуючи рівень конструктивної діяльності, ми створювали умови для покращення рівня пізнавальної самостійності.

Для перевірки ефективності застосованої експериментальної методики формування пізнавальної самостійності у старших дошкільників використовувались методи багатовимірного статистичного аналізу [5].

Аналіз даних педагогічного експерименту, в нашому випадку, спирається на дослідження статистичних особливостей двох сукупностей за векторами вихідного опису, де x_j – компоненти характеристичного вектора; k – вимірність характеристичного вектора і $j=1,2,\dots,k$.

Вибіркова оцінка математичного сподівання кожної випадкової величини обчислюється за такою формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

де n – кількість спостережень, x_i – i -те спостереження компоненти характеристичного вектора і, отже, $i=1,2,\dots,n$. Узагальнена

сумавнутрішньовибіркової коваріації S_{uv} змінних величин u, v обчислюється за формулою

$$S_{uv} = \sum_{p=1}^2 \sum_{i=1}^{n_p} (u_{pi} - \bar{u}_p) \times (v_{pi} - \bar{v}_p),$$

де p – номер сукупності;

n_p —кількість спостережень в сукупностях;

u, v —змінні величини;

\bar{u}_p, \bar{v}_p —вибіркові оцінки математичних сподівань першої та другої сукупностей відповідних змінних величин.

Використовуючи матрицю зведених коваріацій S_{uv} за $n_1 + n_2 - 2$ степенів свободи визначимо матрицю незміщених оцінок перехресних зв'язків між

змінними $s_{uv} = \frac{S_{uv}}{n_1 + n_2 - 2}$. До цієї матриці знайдемо обернену матрицю

S^{ij} відповідної вимірності.

Наскільки багатовимірні сукупності віддалені між собою можна оцінити за відстанню Магалонобіса D^2 , яку можна визначити за формулою:

$$D_k^2 = \sum \sum s^{ij} d_i d_j,$$

де використовуються подвійне підсумовування за елементами оберненої матриці та різниці між оцінками математичних сподівань d_i, d_j всіх k змінних.

Подамо зведені результати попереднього обчислення статистичних даних. В таблиці 2 наведено оцінки математичних сподівань відповідних компонентів для ЕГ ЗДО № 150 м. Маріуполя та КГ ЗДО № 47 м. Маріуполя.

Таблиця 2

Середнє компонента	Експериментальна група		Контрольна група	
	констатувальний експеримент	контрольний експеримент	констатувальний експеримент	контрольний експеримент
Емоційно-мотиваційного	12.76	20.43	12.64	14.14
Когнітивно-змістовного	12.29	20.62	13.41	14.71
Процесуально-вольового	11.52	17.29	12.68	14.19

Аналіз даних педагогічного експерименту з огляду на багатовимірність може бути виконаний за декількома напрямками[20].

Першим напрямком є аналіз сумарних оцінок за компонентами, в якому відстані Магалонобіса дають певне уявлення про характер змін, що відбулися в

двох вибірках після вивчення експерименту. Зміни багатовимірних середніх та коваріацій в двох групах наведених даних в часі призвели до обчислених змін. В Додатку Р наведено значення величин відстаней Магаланобіса D^2 . Слід відмітити симетричність наведеної матриці. Унаочнити взаємоположення розглядуваних сукупностей можна за допомогою Рис. 1.

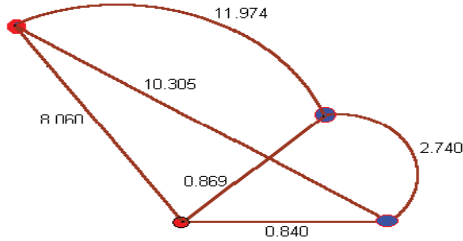


Рис. 1. Неорієнтований граф відстаней Магаланобіса.

Зліва на графові йдуть ребра графа для ЕГ, а справа – КГ. З графа видно, що ребро, яке відповідає зміні від констатуючого експерименту до контрольного експерименту для ЕГ має величину 8.060 і суттєво більше такого ж для КГ рівного 2.740. Отже, спостерігається тенденція більш суттєвого зміщення сукупностей для ЕГ за напрямком від констатуючого експерименту до контрольного. Ще раз застережемо той факт, що висновки на основі відстаней Магаланобіса D^2 носять якісний характер, оскільки теоретичні положення перевірки значущості на статистичному рівні не розроблені.

Другий напрямок передбачав аналіз структури детальних оцінок за компонентами. Для експериментальної групи, приймаючи до уваги сукупність оцінок за п'ятьма завданнями, розглянемо відстані Магаланобіса D^2 для констатуючого та контрольного експериментів. Цей аналіз дає можливість оцінити зміну структури даних в часі.

В Таблиці 3 зібрані відстані Магаланобіса D^2 для ЕГ (ЗДО № 150 м. Маріуполя). Побіжний аналіз свідчить про суттєве збільшення величин відстаней Магаланобіса у контрольному експерименті.

Відстані Магаланобіса D^2 для експериментальної групи

Констатувальний експеримент			
	Емоційно-мотиваційного	Когнітивно-змістовного	Процесуально-вольового
Емоційно-мотиваційний		0.65646	1.15639
Когнітивно-змістовний	0.65646		0.71453
Процесуально-вольовий	1.15639	0.71453	
Контрольний експеримент			
Емоційно-мотиваційний		2.45284	8.62460
Когнітивно-змістовний	2.45284		4.89582
Процесуально-вольовий	8.62460	4.89582	

Унаочнимо взаємоположення сукупностей величин відстаней Магаланобіса за допомогою Рис. 2. Емоційно-мотиваційний, когнітивно-змістовний та процесуально-вольовий компоненти позначені відповідно ЕМ, КЗ та ПВ.

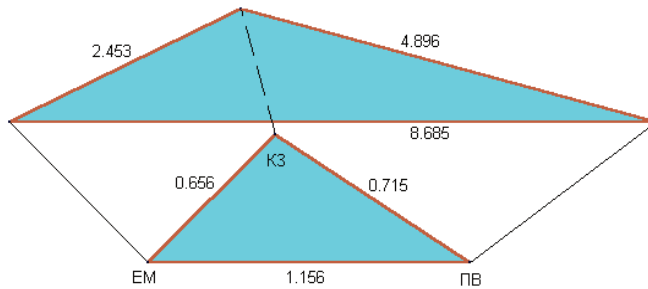


Рис 2. Графік відстаней Магаланобіса для оцінок за компонентами.

Представлене на рисункові слід трактувати як таке, яке свідчить про розбігання структури даних в багатовимірному просторі порівняно з початковим станом. Крім того можливе більш щільне скупчення даних в межах груп.

Третій напрямок – аналіз багатовимірних сукупностей експериментальної групи. Задача розпізнавання двох класів об'єктів за вектором вихідного опису образу розв'язується за допомогою дискримінантної (роздільної) функції, що у лінійному випадку представляє з себе гіперплощина виду

$$R = \lambda_1 x_1 + \dots + \lambda_i x_i + \dots + \lambda_p x_p,$$

де λ_i – невідомі коефіцієнти;

x_i – компоненти характеристичного вектора;

p – вимірність характеристичного вектора.

Гіперплощина будується у такий спосіб, що максимізує відношення міжвибіркового (за класами) розходження середніх значень до внутрішньовибіркових дисперсій. Підмножини проєкцій характеристичних векторів першого і другого класів на гіперплощину більш розпізнавані, ніж відповідні підмножини якого-небудь компонента.

Для побудови функції, що розділяє два класи подій складають систему лінійних рівнянь (у нашому випадку третього порядку):

$$\begin{cases} \lambda_1 S_{xx} + \lambda_2 S_{xy} + \lambda_3 S_{xz} = \Delta_x \\ \lambda_1 S_{yx} + \lambda_2 S_{yy} + \lambda_3 S_{yz} = \Delta_y \\ \lambda_1 S_{zx} + \lambda_2 S_{zy} + \lambda_3 S_{zz} = \Delta_z \end{cases}$$

де x, y, z – розглядувані змінні величини; $\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3$ – шукані коефіцієнти дискримінантної (роздільної) функції; S_{uv} – вже згадувана узагальнена сумавнутрішньовибіркової коваріації змінних величин в довільному вигляді, оскільки будь-який множник не впливає на остаточний результат; Δ – величина вказує на ступінь розбіжності між вибілковими середніми відповідних компонентів. Для відповідних компонентів маємо таку систему трьох лінійних рівнянь з трьома невідомими

$$\begin{cases} 394.95\lambda_1 + 346.86\lambda_2 + 367.05\lambda_3 = -7.67 \\ 346.86\lambda_1 + 517.24\lambda_2 + 417.14\lambda_3 = -8.33 \\ 367.05\lambda_1 + 417.14\lambda_2 + 489.52\lambda_3 = -5.76 \end{cases}$$

розв'язок якої дає лінійну дискримінантну функцію

$$R = -0.0233x - 0.0162y + 0.0196z.$$

Обчислення значень дискримінантних функцій за компонентами характеристичних векторів дозволяє інтегрувати багатовимірну інформацію до однієї величини, що відкриває можливості до аналізу.

Обчислимо значення розпізнавальних функцій кожної з вибірок та зведемо дані до Таблиці 4.

Таблиця 4

Значення розпізнавальних функцій кожної з вибірок

	<i>Констатувальний експеримент</i>				<i>Контрольний експеримент</i>			
	x_i	y_i	z_i	R_i	x_i	y_i	z_i	R_i
1	12	1 3	7	-0.3541	20	2 9	1	-0.4522
2	18	1 8	1 5	-0.4188	21	2 3	1 7	-0.5309
3	18	1 6	1 7	-0.3472	25	2 5	2 4	-0.5197
4	14	1 2	1 2	-0.2867	18	2 2	1 7	-0.4447
5	9	6	5	-0.2095	18	1 7	1 4	-0.4221
6	10	1 2	1 1	-0.2130	23	2 3	1 8	-0.5580
7	14	1 3	1 0	-0.3421	18	2 2	1 8	-0.4251
8	15	1 2	1 4	-0.2709	20	1 5	1 3	-0.4558
9	13	1 4	1 5	-0.2372	23	2 3	1 9	-0.5384
10	18	1 7	1 6	-0.3830	25	25	25	-0.5002
11	14	1 4	1 3	-0.2996	20	23	18	-0.4880
12	8	8	6	-0.1991	19	16	13	-0.4487
13	13	1 2	1 4	-0.2242	20	22	18	-0.4717
14	7	1 1	8	-0.1854	19	15	15	-0.3934
15	15	1 3	1 4	-0.2871	23	24	19	-0.5546
16	10	1 0	7	-0.1888	17	16	15	-0.3630
17	9	5	8	-0.1346	17	16	14	-0.3825
18	15	1 2	1 5	-0.2513	22	23	19	-0.5151
19	7	7	7	-0.1400	20	16	13	-0.4721

20	15	1 5	1 3	-0.3392	20	23	18	-0.4880
21	17	1 8	1 5	-0.3955	21	22	17	-0.5146

Приймаючи до уваги значущі цифри та нехтуючи знаком поділимо діапазон зміни на дев'ять відтинків та визначимо частоти попадання значень розпізнавальних функцій до кожного з відтинків. Це надає можливість у Таблиці 5 побудувати відповідні графіки розподілу частот значень розпізнавальної функції для першої та другої вибірок.

Таблиця 5

Розподіл частот попадання значень розпізнавальних функцій

R_i	<18	18~23	23~28	28~33	33~38	38~43	43~48	48~53	>53
До	2	6	3	3	4	3			
Після					1	4	6	6	4

Вже побіжний аналіз результатів розподілу показує чітку розбіжність вибірок. Унаочнимо це за допомогою рис.3.

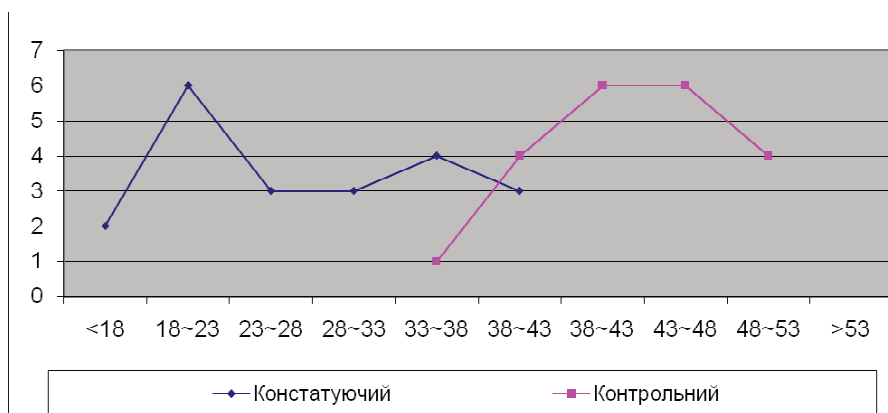


Рис. 3. Графіки частот значень дискримінантної функції

Графік демонструє скупчення частот першої вибірки в лівій частині та суттєве зміщення частот вправо для другої вибірки. При виборі порога рівного

38 помилка для першого угруповання складає 3 та для першого угруповання складає 1 об'єкт, тобто 9.5%.

Проведений аналіз угруповань двох класів не тільки свідчить про тенденцію їх розбіжності, але й з прийнятною похибкою розділяє. Слід зауважити, що в подібного роду дослідженнях частіше виявляється тільки проявлення тенденції до розбіжності. Тобто представлений педагогічний експеримент своїм характером має потужний вплив на перебіг самого явища. Як побічний вислід може бути зважене те, що вибрані показники вповні описують сам процес.

Четвертим напрямком виступав аналіз багатовимірних середніх. Для перевірки гіпотези, яка полягає в тому, що розходження між оцінками математичних сподівань для експериментальної групи одночасно щодо всіх змінних двох сукупностей дорівнює нулеві, можна використати T^2 -статистику Готелінга за формулою:

$$F = \frac{n_1 + n_2 - k - 1}{k} \times \frac{n_1 n_2}{(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 - 2)} D_k^2$$

[1], що має розподіл Фішера–Снедекора за k та $n_1 + n_2 - k - 1$ степенів свободи.

Для експериментальної групи порівняємо багатовимірні середні до та після проведення експерименту. Отже, нульова гіпотеза $H_0: \overline{X}_1 = \overline{X}_2$ полягає в тому, що багатовимірні середні рівні між собою.

Результати обробки статистичних даних такі:

- Оцінки математичних сподівань першої вибірки: 12.76 12.29 11.52
- Оцінки математичних сподівань другої вибірки: 20.43 20.62 17.29
- Різниці між оцінками середніх: -7.67 -8.33 -5.76

Матриця коваріацій:

$$\begin{array}{ccc} 9.87381 & 8.67143 & 9.17619 \\ 8.67143 & 12.93096 & 10.42857 \\ 9.17619 & 10.42857 & 12.23809 \end{array}$$

Обернена матриця:

$$\begin{matrix} 0.35537 & -0.07487 & -0.20266 \\ -0.07487 & 0.26303 & -0.16800 \\ -0.20266 & -0.16800 & 0.37683 \end{matrix}$$

Статистика Фішера–Снедекора набула значення $F_{38}^3 = 26.798$ за 3 та 38 степенів свободи. Скористаємося статистичними таблицями та виконаємо відповідні інтерполяції. Дані відображені у Таблиці 6.

Таблиця 6

Рівні значущості	Табличні значення F_{30}^3	Критичні значення F_{38}^3	Табличні значення F_{40}^3	Обчислене значення F_{38}^3
1%	4.6366	4.3774	4.3126	26.798
0.5%	5.4091	5.0284	4.9759	26.798

Критичне значення дорівнює 5.0284 за тих же степенів свободи та рівня значущості $\alpha=0.5\%$. Це означає, що оцінки математичних сподівань першої та другої вибірок відрізняються суттєво і правильна гіпотеза може бути відкинута лише 5 разів з 1000 випадків.

Оскільки критичне значення менше, ніж обчислене, то нульову гіпотезу про несуттєвість різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід відкинути. Зазвичай використовують рівень значущості $\alpha = 5\%$ або $\alpha = 10\%$. Отже, на тлі існуючого розсіювання значень навколо середніх багатовимірне розходження слід вважати суттєвим, та ще з огляду на жорсткий рівень значущості.

Висновки. Таким чином, проведений всебічний статистичний аналіз дає підстави стверджувати, що робота з формування пізнавальної самостійності у старших дошкільників повинна бути зорієнтована на формуванні кожного її компонента та проводитися поступово та поетапно. Впровадження експериментальної програми забезпечило позитивні зміни у формуванні пізнавальної самостійності кожної дитини.

Врачування індивідуальних особливостей емоційної та інтелектуальної сфери кожної дитини забезпечило позитивне ставлення до процесу пізнання на заняттях з конструювання, вміння самостійно досліджувати способи поєднання окремих частин конструкції та перебудовувати їх за власним задумом та проявляти наполегливість при виникненні труднощів.

Як свідчать наші спостереження, в інших продуктивних видах діяльності (математиці, ліпленні, малюванні тощо) також проявлялися ті якості особистості, які формувалися в конструктивній діяльності. Підвищення рівня конструктивної діяльності відповідало зростанню рівня пізнавальної самостійності як однієї з головних особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку.

Перспективи подальших досліджень. Перспективу подальших розвідок убачаємо в пошуку шляхів використання засобів продуктивної діяльності з метою ефективного сенсорного розвитку дітей дошкільного віку у родині, а такожу роботі з підвищення професійної підготовки з означених питань спеціалістів дошкільного фаху у закладах вищої освіти.

Література

1. Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах : збірник тез доповідей II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2019 р., Мукачево. – Мукачево : МДУ, 2019. – 312 с.

2. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачево / Ред. кол. : В. І. Кобаль (гол.ред.) та ін. – Мукачево : МДУ, 2017. – 213 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред.журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 47 с.

4. Біла І. М. Творча конструкторологія в розумовій діяльності дошкільників / І. М. Біла // Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 11. С. 39-50.

5. Дробота А. И. и др. Прогнозирование выполнения плана самообучающимся дискриминантно-вероятностным алгоритмом // Известия ВУЗов. – Донецк, ДПИ. – 1974. – №8.

6. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернетконференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. 266 с.

7. Конструювання в ДНЗ. Старший вік / В. Л. Сухар. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 176 с.

8. Крутій К., Грицишина Т. STREAM+освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення // Дошкільне виховання. – 2016. – №1. – С. 3–7.

9. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. – Житомир : ФОП Левковець, 2016. – У 2-х ч. – Ч. I. – 216 с.

10. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника. Старший дошкільний вік : навч-метод. посіб. / Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова. – К. : Генеза, 2014. – 96 с.

11. Попович О. М. Формування конструктивних навичок дошкільників у творчій спадщині Ф. Фребеля / О. М. Попович // Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (29-30 січня 2016 року, м. Львів). - Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 84–86.

12. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ ігри з LEGO» / О. Ю. Рома, В. Ю. Близнюк, О. П. Борук. TheLEGOFoundation, 2016. 140 с.

13. Рожок, Т. Л., Костецька, О. А. Від маленької цеглинка – до розумної дитинки, Дидактично-ігровий посібник, Вінниця : КУ «ММК». – 2018. – 15 с.
14. Стеценко І. Конструюємо математичні казки / І. Стеценко // Дошкільне виховання. – 2015. – №9. – С. 13–15.
15. Урадовских Г. Развитие творческих способностей детей в процессе конструирования из бумаги / Г. Урадовских // Дошкольное воспитание. – 2004. – №11. – С. 2–11.
16. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Острианська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. – Харків. : «Друкарня Мадрид», 2015. – 330 с.
17. Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: матеріали обласної науково-практичної конференції 28 березня 2018 р. – Дніпро. – 531 с.
18. Художня праця та основи дизайну : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 201 с.
19. Цюпак І. М. Конструювання як складова дитячого дизайну [Текст] / І. М. Цюпак // Базова програма «Я у світі»: методичні рекомендації для вихователів ДНЗ / упоряд. О. Б. Полєвікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 335 [2] с. – (Серія «Дошкільний навчальний заклад. Вихователю»). – 252–258.
20. Яровий А. Т., Страхов Є. М. Багатовимірний статистичний аналіз : навчально-методичний посібник для студентів математичних та економічних фахів. – Одеса: Астропринт, 2015. – 132 с.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторах : збірник тез доповідей ІІ Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 07 листопада 2019 р., Мукачєво. – Мукачєво : МДУ, 2019. – 312 с.
2. Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 26 жовтня 2017 р., Мукачєво / Ред. кол. : В. І. Кобаль (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : МДУ, 2017. – 213 с.
3. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – Москва : Институт практической психологи, 1998. – 544 с.
4. Амонашвили Ш. Мистецтво родинного виховання / Ш. Амонашвили. – Київ : Вид-во «Школа», 2017. – 360 с.
5. Андрієвська В. В. Особливості комунікативної компетентності психолога: комунікативна компетентність як мультидискурсний утвір / Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві : монографія / за ред. В. В. Андрієвської. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 230 с.
6. Аніщенко Г. Музично-естетичне виховання в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів / Г. Аніщенко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвипуск. 4. – Слов'янськ, 2010. – С. 3–9.
7. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти / А. М. Аніщук // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 213–218. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2013_5_39 (дата звернення 26.01.2020).

8. Антонова О. Є. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя як фактор професійної самореалізації // Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: Наук.-метод. зб. / За ред. І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 592 с. – С. 553–561.

9. Арест М. Я., Тупичкина Е. А. Представление дошкольного математического образования в рамках непрерывного математического образования. – 2008. [Електронний ресурс] Режим доступу : // math-edu.usoz. ru.

10. Аристова Л. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. / Любов Аристова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.

11. Артемова Л. В. Колір, форма, величина, число / Л. В. Артемова. – Київ : Томіріс, 1997. – 176 с.

12. Артемова Л. В. Особливості навчання дорослих / Л. В. Артемова // Дошкільна освіта в Україні: лідерство в професії. – К. : Київський пед. університет ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 26–35.

13. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації / Л. В. Артемова // Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка, 2010. – Вип.16. – С. 10–14.

14. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 7–9.

15. Баглаєва Н. І. Концептуальні засади логіко-математичного розвитку дошкільників / Н. І. Баглаєва // Нові технології навчання : збірка науково-методичних праць. Наук.-метод. центр вищої освіти. – Київ : НМЦВО, 2001. – Вип. 28. – С. 169–175.

16. Базиль Л. О. Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи [Електронний ресурс] : [зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та К. П. Волинського)», (Умань, 11 жовт. 2018 р.)] / Л. О. Базиль // Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми

підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі». – 2018. – С. 12–18. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/713003/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%A3%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%8C_%D0%91%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C.pdf. – Назва з екрана.

17. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) / наук. кер. А. Богуш. – Київ : Ред. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 30 с.

18. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред.журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 47 с.

19. Балагута М. Формування життєвої компетентності дошкільника за Базовою програмою розвитку дитини «Я у Світі» [Електронний ресурс] / М. Балагута. – Режим доступу : <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/dnz1/2878-formuvannya-zhittjevoyikompetentnosti-doshkilnika-za-bazovoyu-programoyu-rozvitku-ditini-ya-u-sviti.html>.

20. Баряева Л. В. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... д. пед. наук. 13.00.03 – коррекционная педагогика / Л. В. Баряева; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2005. – 405 с.

21. Батечко Н. Г. Інститут магістратури в Україні: правові засади функціонування / Н. Г. Батечко // [Електронний ресурс]. Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Desktop/Дидактичні%20засади/Навчальні%20посібники/48190-96712-1-SM.pdf>. – Назва з екрана.

22. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні / Є. М. Бачинська // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 79–88.

23. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – Київ : Науковий світ, 2006. – 456 с.

24. Белошистая А. В. Развитие логического мышления у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. В. Белошистая. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2013. – 296 с.

25. Белошистая А. В. Развитие математического мышления ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в процессе обучения : монография / А. В. Белошистая. – Москва : НИЦ ИНФРА-М., 2016. – 234 с.

26. Березіна О. О. Мій простір: додаткова програма з організації життєдіяльності дітей дошкільного віку / О. О. Березіна. – Маріуполь, 2017. – 74 с.

27. Березіна О. О. Зміст та специфіка впровадження авторської програми «Мій простір» в освітню діяльність дошкільного навчального закладу нового типу / О. О. Березіна // Молодий вчений: наук.журн. – 2017. – № 6. – С. 190–193.

28. Берестенко О. Г. Формування музично-естетичних смаків студентів педагогічних університетів у художньо-творчій діяльності: Дис... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Берестенко Олена Григорівна – Л., 2008. – 196 с.

29. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848с.

30. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

31. Беленька Г. Інтегровані курси в освітньому процесі вищої школи: переваги і ризики / Г. Беленька // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 7. Том 1. – Рівне : РДГУ, 2018. – С. 17-27.

32. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.08 – Дошкільна педагогіка / Г. В. Беленька. – К., 2012. – 38 с.

33. Біла І. М. Творча конструктологія в розумовій діяльності дошкільників / І. М. Біла // Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 11. С. 39–50.

34. Бобир О. В. Етикет учителя / О. В. Бобир. – К. : Слово, 2009. – 216 с.

35. Богоявленская Д. В. Путь к творчеству / Д. В. Богоявленская. – М. : Знание. – 1981. – 96 с.

36. Богуш А. М. Парадигма дитинства у контексті розвитку особистості дошкільника / А. М. Богуш // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди: науково-теоретичний часопис. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 92–99.

37. Богуш А. М. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.

38. Богуш А. М. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяница, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

39. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович // Избранные психологические труды // Под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – С. 342–348.

40. Бондар Л. С. Педагогічна культура вчителя як основа його професійної компетентності у творчій спадщині В. О. Сухомлинського / Л. С. Бондар // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 3. – С.13–18.

41. Бондаревская Е. В., Белоусова Т. В. Введение в педагогическую культуру: учебное пособие. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995. – 172 с.

42. Борисова З. Н. Спадщину Монтесорі – сучасним дошкільним закладам / З. Н. Борисова, Р. Семерникова // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5. – С. 4–5.

43. Боровік О. М. До питання про зміст поняття «індивідуальна освітня траєкторія розвитку вчителя [Електронний ресурс] / О. М. Боровік. – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_55/46.pdf. – Назва з екрана.

44. Брежнева О. Г. Математичний розвиток дошкільників: теорія і технологія: монографія / О. Г. Брежнева. – Мелітополь : Видавничий дім Мелітопольської міської друкарні, 2018. – 481 с.

45. Брежнева О. Г. Теорія і практика математичного розвитку дітей 3-6 років у системі дошкільної освіти: дис. ... д.пед.наук 13.00.08 дошкільна педагогіка / О. Г. Брежнева; Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, 2019. – 665 с.

46. Брежнева О. Г. Трансдисциплінарна інтегрована модель математичного розвитку дітей дошкільного віку / О. Г. Брежнева // Conference Proceedings of the International Scientific Internet-Conference Modern Problems of Improve Living Standards in a Globalized World. December 8. – 2016. Opole – Berdyansk – Slavyansk. (Electronic edition); pp. 217-224, 528 p. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.wszia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>.

47. Бреслав Г. Э. Цветомедитация: механизмы и техники коррекции. Второе учебное пособие для специалистов и дилетантов / Г. Э. Бреслав. – СПб. : Речь, 2007. – 224 с.

48. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – Москва : Просвещение, 1977. – 413 с.

49. Булах І. С. Векладач – студент: психологія міжособистісних взаємодій : навч. – метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 165 с.

50. Буряк В. К. Педагогічна культура: теоретико-методологічний аспект. – К. : «Деміур». – 2005. – 242 с.

51. Васянович Г. Педагогічна етика / Г. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 250 с.

52. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.

53. Веліховська А. Б. Психолого-педагогічні аспекти використання майдмепінгу для моделювання індивідуальної освітньої траєкторії

здобувачами вищої освіти спеціальності «Метрологія» / А. Б. Веліховська // Інноваційна педагогіка. – 2019. – № 11, т. 1. – С. 61–64.

54. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном возрасте. Хрестоматия по дошкольной педагогике / Л. А. Венгер. – Москва, 1996. – С. 133–145.

55. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Н. Е. Веракса. – Москва : ПЕРСЭ, 2003. – 144 с.

56. Вербицкий А. А. Контекстное обучение: теория и технология / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. – 2009. – № 2. – С. 5–54.

57. Виллюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Виллюнас. – СПб: Питер. 2007. – 287 с.

58. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. [для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Житомирський педагогічний університет, 2003. – 232 с.

59. Воронина Л. В. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 – теорія и методика обучения и воспитания / Л. В. Воронина; Уральський гос. пед. університет, Екатеринбург, 2011. – 438 с.

60. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки: Книга для учителя. – 3-е изд. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.

61. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2006. – № 6.

62. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство: Эксмо, 2004. – 512 с.

63. Гаврилюк С. М. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до педагогічної творчості / С. М. Гаврилюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені

Григорія Сковороди. – К. : Гнозис, 2014. – Вип. 31, дод.4, т. 2 (10): тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 188–195.

64. Гаврилюк С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гаврилюк Світлана Миколаївна. – Умань, 2016 [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://nauka.udpu.edu.ua/havrylyuk-svitlana-mykolajivna/>.

65. Гаврилюк С. М. Упровадження компетентнісного підходу до педагогічної творчості в професійній підготовці майбутніх вихователів / С. М. Гаврилюк // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4 (85). – С. 44–49.

66. Гаврилюк С. М., Поліщук О. В. Методологічні засади розвитку педагогічної творчості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів [Електронний ресурс] Режим доступу: 16. pdf-Adobe Acrobat Reader DC.

67. Гавриш Н. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема / Н. Гавриш. – Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14, – С. 50–54.

68. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6010101 Дошкільне виховання. – К. : МОН України, 2006. – 258 с.

69. Гальперин П. Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления / П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин // Под ред. Л. И. Анцыферова // Принцип развития в психологии. – Москва : Наука, 1978. – С. 295–316.

70. Гальперин П. Я. Формирование начальных математических понятий / П. Я. Гальперин, Л. С. Георгиев // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников : хрестоматия в 6 частях. – М. : СПб, 1994. – Ч. 3. – 312 с.

71. Гірченко О. Л. Зміст та співвідношення визначень у поняттєвому апараті екологічної психології // Вісник Чернігівського національного

педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 114. С. 42–45.

72. Голюк О. А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі [електронний ресурс] / О. А. Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/638/003.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 26.01.2020).

73. Голюк О. А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі [електронний ресурс] / О. А. Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол. : В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82. Режим доступу: <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/638/003.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 26.01.2020).

74. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 366 с.

75. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Педагогика, 1977. – 136 с.

76. Грама Н. Г. Математичний розвиток особистості дитини дошкільного віку в сучасному баченні навчальних програм / Н. Г. Грама, Г. Г. Грама, С. О. Татарінова // Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка», 2011. – С. 20–26.

77. Гринчак С. І. Використання хмарних технологій в навчальному процесі [Електронний ресурс] / С. І. Гринчак. – Режим доступу: http://informatika.udpu.org.ua/?page_id=1169 (дата звернення: 10.02.2019).

78. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Гриньова В. М. – К., 2000. – 417 с.

79. Громкова М. Г. Андрогогіка: теорія і практика освіти дорослих / М. Т. Громкова. – М. : ЮНІТИ-ДАНА, 2012. – 495 с.

80. Груша Л. О. Виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку / Л. О. Груша // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / ред. О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, А. І. Сиротенко та ін. – Вип. 12. – К., 2008. – Кн. 1. – С. 409–415.

81. Гусейнова Е. І. Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти [Електронний ресурс] / Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm. – Назва з екрана.

82. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с.

83. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2015. – 304 с.

84. Долина О. Завдання естетичного виховання / О. Долина // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 36.

85. Доманова О. А. Образовательная деятельность дошкольных заведений Италии // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. Н. Воронцової, Т. В. Поздеевой. – Минск : БГПУ, 2011. С. 91–94.

86. Донцов А. В. Моральна культура вчителя: монографія / А. В. Донцов. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 240 с.

87. Дроботя А. И. и др. Прогнозирование выполнения плана самообучающимся дискриминантно-вероятностным алгоритмом // Известия ВУЗов. – Донецк, ДПИ. – 1974. – №8.

88. Дубовицкая Т. Д. Контекстное обучение : теория и практика : межвузовский сборник научных трудов / ред. А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : Альфа, 2004. – 144 с.
89. Дудник Н. Педагогічна етика: навч. посіб. / Н. Дудник. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2012. – 260 с.
90. Елисеева Ю. Н. Принципы и ценности этики в педагогической деятельности / Ю. Н. Елисеева // Молодой ученый. – 2016. – № 3. – С. 814–818.
91. Ерофеева Т. И. Математика для дошкольников / Т. И. Ерофеева, Л. Н. Павлова, В. П. Новикова. – Москва : Просвещение, 1997. – 74 с.
92. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями [монографія] / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : ПНЦАПН України – СВДМП Черкасов, 2006. – 367 с.
93. Зайцева Л. І. Формування математичної компетентності старших дошкільників : методичний посібник. Конспекти занять для роботи з дітьми 5–6 років / Л. І. Зайцева. – Харків : Веста : Ранок, 2008. – 160 с.
94. Зайцева Л. І. Формування логіко-математичної компетентності дітей 6-го року життя: навчально-методичний посібник / Л. І. Зайцева. – Київ : ТОВ Праймдрук, 2012. – 192 с.
95. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] : Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2019. – № 243-VIII. 2300 – VIII. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> . – Назва з екрана.
96. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2019. – № 2657-VIII. 2661 – VIII. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> . – Назва з екрана.
97. Запорожец А. В. Психология личности и деятельности дошкольника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1965. – 352 с.
98. Запорожец А. В. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6 – 7 лет / А. В. Запорожец. – Москва : Педагогика, 1996.

99. Змеев С. И. Основы андрогогики / С. И. Змеев. – М. : Флинта : наука, 1999. – 152 с.

100. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 2013. – 628 с.

101. Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернетконференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. 266 с.

102. Кагаловский С. Р. К проблеме совершенствования методологии совершенствования обучения математике в старшей школе / С. Р. Кагаловский // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки», 2011. – № 2(2). – С. 167–172.

103. Кагаловский С. Р. К методологии преобразующего обучения (Обучение школьников математике) / С. Р. Кагаловский. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.

104. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

105. Каньковський І. Є. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця / І. Є. Каньковський // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2013. – С. 62–65.

106. Карабаєва І. Лови момент, або формуємо цінності дошкільників у дитячому садку / І. Карабаєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – №10. – 2017. – С. 17–23.

107. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кас'яненко Оксана Миколаївна ; М-во освіти і науки України, Мукачівський державний університет; наук. кер. Довженко Т. О. – Мукачево, 2018. – 239 с.

108. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.

109. Кідіна Л. М. Формування фахових компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / Л. М. Кідіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини, 2010. – № (6). – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2010_1/Kidina.pdf. – Назва з екрану.
110. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: від основ до практики / А. Колупаєва, О. Таранченко. – Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
111. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: від основ до практики / А. Колупаєва, О. Таранченко. – Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
112. Коновалова Катерина. Теоретичні засади формування професійної культури майбутніх вихователів ДНЗ [Електронний ресурс]: Режим доступу: 1293-3378-1-SM.pdf-Adobe Acrobat Reader DC/.
113. Кононец Н. В. Как создать электронный учебник: пособие по созданию электронных учебников для ресурсно-ориентированного обучения / Н. В. Кононец. – Saarbrücken, 2014. – 128 с.
114. Кононко О. Л., Формуємо у дошкільників цілісне світобачення. Навчально-методичний посібник / О. Л. Кононко, В. О. Луценко, С. П. Нечай, З. П. Плохій, О. Д. Сидельникова, В. А. Старченко, Л. Ю. Якименко. – Київ : Імекс-ЛТД, 2013. – 260 с.
115. Кононко Олена. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 5. – С. 3–8.
116. Кононко О. Найголовніше «погода» вдома, або як сформувати емоційну сприйнятливість і чутливість / О. Кононко // Спеціалізований журнал Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 5. – 2017. – С. 32–40.
117. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / О. Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 255 с.

118. Конструювання в ДНЗ. Старший вік / В. Л. Сухар. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 176 с.

119. Корекційна робота психолога / Упоряд. О. Главник. – К. : Шкільний світ, 2002. – 112 с.

120. Косарева Г. М. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику / Г. М. Косарева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 9 (52), 2014. С. 87-90. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29.

121. Косарева Г. М. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику / Г. М. Косарева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 9 (52), 2014. С. 87-90. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_29.

122. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів / Г. М. Косарева // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 65. – С. 330–335. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65 (Дата звернення 26.01.2020).

123. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів / Г. М. Косарева // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 65. – С. 330–335. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_65 (Дата звернення 26.01.2020).

124. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта». 2-ге видання, доповнене. – Маріуполь: ТОВ «Друкарня «Новий світ», 2014. – 360 с.

125. Косенко Ю. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної взаємодії. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон : ХДУ. 2014. – 458 с. – С. 335–340.

126. Косенко Ю. Н. Гуманизм педагогического взаимодействия в профессиональной деятельности воспитателя. Теоретические и прикладные проблемы психологии педагогического межличностного взаимодействия. Материалы Международной научно-практической конференции 19-20 апреля 2002 г.: В 2 ч. Мн., БГПУ. Ч.1 – 254 с. – С. 221–222.

127. Косенко Юлія. Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу: основні напрями прояву. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип.2 – Бердянськ : БДПУ, 336 с. – С. 244-251. [Електронний ресурс] Режим доступу: Наукові записки, № 2, 2017 (2). pdf – Adobe Acrobat Reader DC.

128. Косенко Юлія. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної творчості / Юлія Косенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2017. – № 3-4. – С. 90–94.

129. Косенко Ю. М. Діалогове навчання як специфічна форма пізнавальної діяльності студентів / Ю. М. Косенко: Актуальні проблеми науки і освіти: Зб. матеріалів XVII наук.-практ. конф. викладачів / За заг. редакцією К. В. Балабанова. – Маріуполь : МДУ, 2015. – 430 с. – С. 257–260.

130. Косенко Ю. Н., Трещова К. С. Творческий потенциал воспитателя дошкольного учреждения: теоретический аспект / Ю. Н. Косенко. Дошкольное детство в современном поликультурном пространстве. ехе. Минск, 2017. сб. науч. тр. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/28261> .

131. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк // За ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Радянська школа, 1989. – С. 255; С. 300–307.

132. Костюк Г. С. Про психологію розуміння / Г. С. Костюк // Наукові записки НДІ психології. Т. 2. – Київ. – 1950. – С. 7–57.

133. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія та реалізація. Результат / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.
134. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти / В. Г. Кремень // Освіта України, 2006. – № 45–46. – С. 6–7.
135. Крулехт М. (2011). Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта детской деятельности / М. Крулехт. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 204 с.
136. Крутій К., Грицишина Т. STREAM+освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення // Дошкільне виховання. – 2016. – №1. – С. 3–7.
137. Кудрявцев В. Т. От педагогики повседневности – к педагогике развития / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 11. – С. 80–85; 2005. – № 4. – С. 70–76.
138. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 3–21.
139. Кузава І. Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція» / І. Б. Кузава // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Збірник наукових праць. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 21. – С. 148–152.
140. Кучеренко Ж. Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку / Ж. Кучеренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – № 7. – 2016. – С. 54-60.
141. Лебедева З. С. Заняття з математики в дитячому садку / З. С. Лебедева. – Київ : Радянська школа. – 1974.
142. Левчук З. К. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / З. К. Левчук, И. В. Ермольчик. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 48 с.

143. Леушина А. М. Методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.

144. Листопад О. А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 – професійна педагогіка; 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Одеса. – 2016. – 529 с.

145. Литвинова С. Г. «Хмарні технології». Віртуальний кабінет вчителя математики / С. Г. Литвинова // Bulletin of the University of Cherkasy. – 2013. – № 8 (261). – Р. 77–82.

146. Литвинова С. Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами / С. Г. Литвинова // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – Симферополь, 2013. – Вып. 8. – С. 99–101.

147. Львовичкіна А. М. Основи екологічної психології : навч. посіб. – Київ : МАУП, 2004. – 136 с.

148. Макаренко Л. В. Використання ідей С. Русової у процесі підготовки майбутніх вихователів до організації музичної діяльності дошкільників / Л. В. Макаренко / Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст] Вип. 135. – Чернігів : ЧНПУ, 2016. – 284 с. – С. 108-113. (Серія: Педагогічні науки).

149. Малахов В. А. Етика: курс лекцій: навч. посіб. / В. А. Малахов. 4-те вид. – Київ : Либідь, 2002. – 384 с.

150. Малімон Л. Я. До проблеми діагностики емоційності як властивості особистості / Л. Я. Малімон // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 59–65.

151. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей / І. В. Мельничук // Наука і освіта. – Одеса, 2002. – № 5. – С. 42 – 44.

152. Метешкін К. О. Інструментальні засоби та механізми їх використання для побудови індивідуальних траєкторій навчання [Електронний

ресурс] / К. О. Метешкін, К. Д. Гурова. – Режим доступу: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?url=http://www.nbu.v.gov.ua/ejournals/ITZN/em11/content/09mkotei.htm&text> . – Назва з екрану.

153. Метлина Л. С. Математика в детском саду: пособие для воспитателей детского сада / Л. С. Метлина. – 2-е изд., перераб. М. : Просвещение, 1984. – 207 с.

154. Методичні рекомендації до програми «Методика музичного виховання» (для вихователів ДНЗ з/в) [Електронний ресурс] / Розробник Белікова Олена Аркадіївна – Кривий Ріг : ДВНЗ «КНУ» КПІ, 2012. – 38 с.]. – Режим доступу: <http://leksii.org/1-69712.html>. – Назва з екрану.

155. Микляева Н. В. Теория и технологии развития математических представлений у детей / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – Москва : ИЦ «Академия», 2014. – 346 с.

156. Минибаева Э. Р. Профессиональная подготовка студентов факультета дошкольной педагогики к математическому развитию детей: дис... канд. пед. наук 13.00.08 педагогические науки; Оренбургский педагогический университет, Оренбург, 2004. – 187 с.

157. Михайлова З. А. Логико-математическое развитие дошкольников / З. А. Михайлова, Е. А. Носова. – СПб. : Издательство ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 128 с.

158. Михайлова З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста: учебное пособие / Михайлова З. А. – СПб, 2008. – 384 с.

159. Михайлова З. А. Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: хрестоматия: в 4-6 ч. / З. А. Михайлова, Р. Л. Непмнящая. – СПб. : Икар, 2000. – 236 с.

160. Міжнародний дитячий садок «Меридіан» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.sadokmeridian.com.ua/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

161. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К. : общество «Знание Украинской ССР», 1978. – 45 с.
162. Монтессори М. Дети – другие / пер. с нем., вступ. и закл. ст., коммент. К. Е. Сумнительный. – Москва : Карапуз, 2005. – 336 с.
163. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики / за заг. ред. О. О. Максимової, М. А. Федорової. – Житомир : ФОП Левковець, 2016. – У 2-х ч. – Ч. I. – 216 с.
164. Науменко Т. І. У дитячий садок прийшли новенькі / Т. І. Науменко. – Запоріжжя : ЛПДС, 2002. – 72 с.
165. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 33, 23 квіт. С. 4–6.
166. Непомнящая Р. Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Р. Л. Непомнящая. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 64 с.
167. Непомнящая Н. И. Психологический анализ обучения детей 3-7 лет на материале математики / Н. И. Непомнящая. – М., 1983. – 112 с.
168. Нечай С. П. Оновлення моделі музично-педагогічної підготовки педагогів дошкільної освіти / С. П. Нечай // Наука і освіта. – 2010. – № 7. – С. 180–184.
169. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 33–45.
170. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Сімферополь : Аконіт, 2003. – Т. 2. – 928 с.
171. Новий тлумачний словник української мови : у трьох томах / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – Сімферополь : Аконіт, 2003. – Т. 3. – 864 с.
172. Нормативно-правова база дошкільної освіти. Міністерство освіти і науки України : офіц. веб-сайт. [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/normativno_pravova-baza/.

173. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія. / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа. 2003. – 67 с.

174. Носова Е. Логика и математика для дошкольников : методическое пособие / Е. Носова, Р. Непомнящая. – СПб. : Акцидент, 1996.

175. Овчинникова К. Р. Педагогическое моделирование как современная технология исследования процесса информатизации образования / К. Р. Овчинникова [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cuberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-modelirovanie-kak-sovremennaya-tehnologiya-issledovaniya-protsessa-informatizatsii-obrasovaniya>.

176. Околович О. Професійна культура вчителя крізь призму теорій Василя Сухомлинського / О. Околович [Электронный ресурс] Режим доступа: Околович. pdf – Adobe Acrobat Reader DC.

177. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи : монографія / М. І. Олійник. – Чернівці : Видавничий дім «РОДОВІД», 2015. – 400 с.

178. Орлов А. Б. Психология детства: новый взгляд / А. Б. Орлов // Творчество и педагогика. – Москва, 1988. – С. 44–62.

179. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 455 с.

180. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посібник / Р. В. Павелків, О.П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.

181. Павлик Н. П. Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів [монографія] / Н. П. Павлик. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. – 350 с.

182. Павлова Л. Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л. Д. Павлова. // Управління школою. – № 13 (133). – 2006. – С. 2 – 13.

183. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

184. Педагогічна майстерність : [підручник] / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-е вид.] – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

185. Педагогічна творчість. Робоча навчальна програма. Для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», денна та заочна форми навчання / Упорядник Ю. М. Косенко. – Маріуполь, МДУ, 2015. – 44 с.

186. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / В. П. Андрищенко [та ін.]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

187. Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 125–132.

188. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – Москва, 1974.

189. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже // Под ред. В. Н. Садовского, Е. Г. Юдина. – Москва, 1969. – С. 55–70; С. 106–173; С. 233–402.

190. Пихтіна Н. П. Педагогічна творчість: [навч. посіб.] / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, 2012. – 175 с.

191. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника. Старший дошкільний вік : навч-метод. посіб. / Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова. – К. : Генеза, 2014. – 96 с.

192. Піроженко Т. О. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / Т. О. Піроженко (Ред.), С. О. Ладивір, О. О. Вовчик-Блакитна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 236 с.

193. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ ЛПС ЛТД, 2002. – 156 с.

194. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної

взаємодії. / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2011. – № 2. – С. 31–36.

195. Поддяков Н. Н. Проблемы психического развития ребенка / Н. Н. Поддяков // Вопросы психологии. – 2001. – № 9. – С. 68–75.

196. Позднякова В. В. Логіко-математичний розвиток дошкільнят: інноваційні аспекти альтернативної технології математичної освіти / В. В. Позднякова, Н. В. Заплаткіна // Наук. зап. Психол.-пед. науки – Ніжин : НДУ. – 2006. – № 5. – С. 64–66.

197. Половенко О. В. Безперервна освіта педагога за індивідуальною освітньою траєкторією : навч.-метод. посібник / О. В. Половенко, Л. М. Кірішко. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2018. – 60 с.

198. Положення по психологічну службу системи освіти України // Інформ. збірн. Міністерства освіти та науки України. – № 6. – 2000. – С. 3–12.

199. Полякова Г. Напрями моделювання індивідуальної траєкторії безперервної освіти й самоосвіти педагогічних працівників / Г. Полкова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 1–11.

200. Поніманська Т. І. Гуманізація професійної педагогічної позиції у просторі дитинства / Т. І. Поніманська. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колект. монограф. / [авт. кол.: З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. М. Голота та ін. ; за заг. ред. Г. В. Беленька, М. А. Машовець] – К. : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 232 с. – С. 83 – 93.

201. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.

202. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

203. Попович О. М. Формування конструктивних навичок дошкільників у творчій спадщині Ф. Фребеля / О. М. Попович // Ключові питання наукових

досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (29-30 січня 2016 року, м. Львів). - Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 84–86.

204. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник / М. Порошенко. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.

205. Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество / М. М. Поташник. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

206. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [Електронний доступ]: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (Дата звернення 26.01.2020).

207. Про внесення змін до Закону України «Про дошкільну освіту» : проект Закону України від 19.12.2016 р. Академія неперервної освіти [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/?p=1706> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

208. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг: Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. Відомості верховної ради (ВВР). 2017. № 30. ст. 322. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-viii> (дата звернення: 19.05.2018).

209. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні: Наказ МОН від 10.02.10 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vichya_osvita/7094/. – Назва з екрану.

210. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Верховна Рада України : офіц. веб-портал. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

211. Про розроблення програм для дошкільної освіти : Інструктивно-метод. лист. Додаток до листа МОНмолодьспорт від 28.02.2013 р. № 1/9-152. Освіта.UA [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/34830/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

212. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ ігри з LEGO» / О. Ю. Рома, В. Ю. Близнюк, О. П. Борук. TheLEGOFoundation, 2016. 140 с.

213. Профессия «тьютор» / [Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю.] ; науч. рук. Т. М. Ковалёва. – М. : СФК-офіс, 2012. – 246 с.

214. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти [Електронний ресурс] / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал. – 2011. – № 1. – Режим доступу : (<http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>) <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1> . – Назва з екрану.

215. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальні зрілість вчителя: навч. посібник / В. В. Радул. – Кіровоград, 2000. – 206 с.

216. Рожок Т. Л., Костецька, О. А. Від маленької цеглинки – до розумної дитинки, Дидактично-ігровий посібник, Вінниця : КУ «ММК». – 2018. – 15 с.

217. Роменець В. А. Психологія творчості: Навчальний посібник, 2-ге вид., доп. / В. А. Роменець. – К. : Либидь, 2001. – 288 с.

218. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – М., Знание. – 1987. – 248 с.

219. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3 – 15.

220. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : Інтерпроф, 2002. – 270 с.

221. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

222. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.

223. Сазонова А. В. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку / А. В. Сазонова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 248 с.

224. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94 (дата звернення: 25.01.2019).

225. Семчук С. І. Проблема становлення комп'ютерних технологій в освіті: теоретичний і методичний аспект / С. І. Семчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2014. – Вип. 13. – С. 235–241.

226. Сидоренко Т. Д. Сутність педагогічної культури / Т. Д. Сидоренко // Придніпровський науковий вісник. – 1998. – № 70 (137). – С. 16–24.

227. Сидоренко В. В. Науково-методичний супровід розвитку педагогічної майстерності фахівців в умовах відкритої освіти / В. В. Сидоренко // Курикулум підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників та керівників закладів освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта : зб. роб. навч. програм: авторський колектив / заг. ред. Т. М. Сорочан. – К.: ЦППО, 2017. – С. 64–76.

228. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: [монографія] / С. О. Сисоєва. – Х. – К. : Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150 с.

229. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. – Одеса : Пальміра, 2006. – 272 с. – С. 114.

230. Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактическая игра с математическим содержанием / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 1993. – 97 с.

231. Смолянко Ю. М. Спецкурс «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» як засіб підвищення професіоналізму. [Електронний ресурс]: Режим доступу: visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2531. – Назва з екрану.

232. Сорочан Т. М. Професіоналізація андрагога: цінності, знання, навички / Т. М. Сорочан // Післядипломна педагогічна освіта. – 2018. – № 1. – С. 53–57.

233. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Анатасовой-Вуковой. – Москва : Медицина, 1980. – 232 с.

234. Спельчук О. В. Хмарні технології – нова парадигма у навчанні [Електронний ресурс] / О. В. Спельчук. – Режим доступу: <http://epkznu.com/wp-content/uploads/2015/03/Спельчук.pdf> (дата звернення: 10.02.2019).

235. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 – «Освіта / Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта. Затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. № 1456.

236. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.

237. Степанова Т. М. Індивідуально-диференційований підхід до музичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Монографія / Т. М. Степанова, Т. А. Лісовська. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 256 с.

238. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX ст.) : монографія / Т. М. Степанова. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011.

239. Стеценко И. Очень открытые задачи, или математика для дошкольников / И. Стеценко, М. Машовец. – МПБ. : Речь, Образовательные проекты; Москва : Сфера, 2012.

240. Стеценко І. Конструємо математичні казки / І. Стеценко // Дошкільне виховання. – 2015. – №9. – С. 13–15.

241. Столяр А. А. (1986). Педагогика математики / А. А. Столяр. – Минск : Изд-во Высшая школа, 1986. – 414 с.

242. Столяр А. А. Как математика ум в порядок приводит / А. А. Столяр. – Мн. : Высшая школа, 1982. – 205 с. – С. 35–37, С. 47–54, С.79–128.

243. Стрюк А. М. Використання хмарних технологій у комбінованому навчанні інформатики студентів інженерних спеціальностей / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – 2015. – № 1. – С. 221–226.

244. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Суховієнко Наталія Анатоліївна; М-во освіти і науки України, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія ; наук. кер. Зданевич Л. В. – Хмельницький, 2018. – 288 с.

245. Сухомлинський В. О. Я розповім вам казку... Філософія для дітей. / В. О. Сухомлинський. – К. : Вид-во «Школа». – 2016. – 576 с.

246. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 310 с.

247. Тамберг Ю. Г. Развитие интеллекта ребенка / Ю. Г. Тамберг. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 192 с.

248. Танько Т. П. Особливості музично-естетичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних установ / Т. П. Танько // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2000. – Вип. 13. – С. 20–28.

249. Танько Т. П. Музично-педагогічна компетентність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / Т. П. Танько. – Харків : Нове слово, 2003. – 248 с.

250. Тарунтаева Т. В. Исследование возможности обучения старших дошкольников началам математики в детском саду: дис. ...канд. пед. наук; Москва, 1977.

251. Тарханова Е. А. Формирование у детей 7-го года жизни знаний арифметических действий сложения и вычитания: дис. ... канд. пед. наук;

Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, Ленинград, 1978.

252. Татарина С. О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 дошкільна педагогіка / С. О. Татарина. – Одеса, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, 2008. – 205 с.

253. Тищук Л. І. Творчість як умова особистісного розвитку і підвищення майстерності педагога дошкільного навчального закладу / Л. І. Тищук // Дитячий садок. – 2005. – № 8. – С. 7 – 11.

254. Ткачук Г. В. Особливості організації навчальних ресурсів дистанційного курсу на базі платформи Moodle / Г. В. Ткачук // Інформаційно-комунікаційні технології навчання : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (23 травня 2014 р.). – Умань, 2014. – С. 90–92.

255. Трещова К. С. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу вихователя закладу дошкільної освіти. Кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр» / К. С. Трещова. – Маріуполь, 2017. – 136 с.

256. Тупичкина Е. А. Нестандартный поход к содержанию математического развития дошкольников / Е. А. Арест, М. Я. Тупичкина // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 18–27.

257. Тупичкина Е. А. Проектирование технологии преемственного интеллектуального развития детей 5-7 лет на основе информационного похода: дис... д-ра. пед. наук; Армавирский государственный педагогический университет, Армавир, 2005.

258. Урадовских Г. Развитие творческих способностей детей в процессе конструирования из бумаги / Г. Урадовских // Дошкольное воспитание. – 2004. – №11. – С. 2–11.

259. Учебный комплекс Альтер-Эго (Мариуполь) [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.alter-ego.com.ua/> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

260. Федорович А. В. Особливості моральної регуляції стосунків між учасниками навчально-виховного процесу ДНЗ / А. В. Федорович // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 402–407.

261. Федорович Анна. Творчість вихователя як чинник ефективності навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі / Анна Федорович // Молодь і ринок. – 2016. – № 10. – С. 128–129.

262. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 336 с.

263. Форми, методи і організація навчального процесу в кредитно-модульній системі: навч.-метод.посібник / С. М. Гончаров, А. А. Білецький, О. М. Губницька, Т. А. Костюкава; за ред. С. М. Гончарова. – Рівне : НУВГТТ, 2007. – 184 с.

264. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. – Харків. : «Друкарня Мадрид», 2015. – 330 с.

265. Формування ціннісно-змістовної сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: матеріали обласної науково-практичної конференції 28 березня 2018 р. – Дніпро. – 531 с.

266. Фунтикова О. А. Использование моделей в формировании знаний о времени у дошкольников 5-7 лет : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / О. А. Фунтикова. – Київ, Институт педагогики АПН Украины, 1992. – 205 с.

267. Фунтикова О. А. Теоретические основы умственного развития дошкольников : монография / О. А. Фунтикова. – Симферополь : Таврида, 1999. – 304 с.

268. Фунтикова О. О. Викладання методик дошкільної освіти : навчальний посібник / О. О. Фунтикова, К. Й. Щербакова. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2016. – 192 с.

269. Фунтікова О. О. Педагогічні основи розумового розвитку дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Фунтікова Ольга Олександрівна; [наук. консультант Приходько М. І.]; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ : [б. в.], 1999. – 36 с. – С. 29–32.

270. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості [Електронний ресурс] / І. М. Хоржевська // Наукові праці. Державне управління. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe . – Назва з екрана.

271. Художня праця та основи дизайну : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – 201 с.

272. Цегельник Т. М. Аналіз системи підготовки майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії [електронний ресурс] / Т. М. Цегельник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Електронні дані. – [2017 р., Вип. 56–57 (109–110)]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_56-57_56 (дата звернення 26.01.2020 р.).

273. Цюпак І. М. Конструювання як складова дитячого дизайну [Текст] / І. М. Цюпак // Базова програма «Я у світі»: методичні рекомендації для вихователів ДНЗ / упоряд. О. Б. Полєвікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 335 [2] с. – (Серія «Дошкільний навчальний заклад. Вихователю»). – 252–258.

274. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник / В. Ф. Черкасов. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 472 с.

275. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. – К. : Рад. школа, 1973. – 175 с.

276. Шапаренко Х. А. Особистісне самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Шапаренко Христина Андріївна ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Київ, 2019. – 42 с.

277. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия [Электронный ресурс]

/ Н. Ю. Шапошникова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 5. – С. 39–44. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnaya-obrazovatel'naya-traektoriya-studenta-analiz-traktovok-ponyatiya>. – Название с экрана.

278. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя в умовах неперервної освіти: [монографія] / В. Д. Шарко. – Херсон: ХДУ, 2006. – С. 311–314.

279. Шарова И. В. Формирование профессионально-этической культуры социального работника: дис. ...канд. пед. наук: спец. 13.00.01 Общая педагогика / Шарова Ия Валерьевна; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 1999. – 194 с.

280. Шарова Л. Сущность, структура и содержание профессионально-этической культуры учителя. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2210.

281. Швець Т. А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Швець Тетяна Анатоліївна. – Херсон, 2016. – 260 с.

282. Шеремета І. Наші програми. Приватний дошкільний заклад «Я люблю Монтессорі» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.montessori.km.ua> (дата звернення: 21.01.2020). – Назва з екрану.

283. Шиненко М. А. Використання хмарних технологій для професійного розвитку вчителів (зарубіжний досвід) / М. А. Шиненко, Н. В. Сороко // Інформаційні технології в освіті. – 2012. – Вип. 12. – С. 206–214.

284. Щербакова Е. И. Обучение в магистратуре: современные аспекты подготовки / Е. И. Щербакова, Т. В. Поздеева // Пралеска. – 2016. – № 11. – С. 29–32.

285. Щербакова Е. И. Методика обучения математике в детском саду: Учеб. пособие для студ. дошк. отд-ний и фак. сред. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 272 с.

286. Щербакова К. Андрагогічна модель підготовки фахівця в магистратурі / К. Щербакова // Збірник матеріалів четвертої Міжнародної

конференції «Україна-ЄС: сучасні технології, економіка та право» 24-28 квітня 2018 р. – С. 198–201.

287. Щербакова К. Й. Методика формування елементів математики у дітей дошкільного віку / К. Й. Щербакова. – Київ, 2011. – 362 с.

288. Щербакова Е. И. Методика формирования элементов математики у дошкольников. Учебное пособие / Е. И. Щербакова. – Киев : Изд-во Европейского ун-та, 2005. – 356 с.

289. Щербакова К. Методологія та організація наукового дослідження : навч. посіб. / К. Щербакова, Н. Щербакова. – Мелітополь : Видавничий будинок мелітопольської міської друкарні. – 2017. – 196 с.

290. Щербакова К. Й. Організація самостійної роботи студентів магістратури / К. Щербакова, Н. Щербакова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2018. – С. 260–267.

291. Щербакова К. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки преподавателя методик дошкольного образования / К. Щербакова, Н. Щербакова // Подготовка кадров системы дошкольного образования как ресурс устойчивого развития общества : сб. научн. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. О. Н. Анцыпирович [и др.]; под. общ. ред. О.Н. Анцыпирович. – Минск : БГПУ, 2018 – С. 453-460.

292. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3, № 4. – С. 7–15.

293. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – Москва : МПСИ. Воронеж: МПО Модэк, 1995.

294. Якубовська О. М. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів: навч. пос. / О. М. Якубовська, П. А. Анненкова. – Одеса : Астропринт, 2002. – 160 с.

295. Яровий А. Т., Страхов Є. М. Багатовимірний статистичний аналіз : навчально-методичний посібник для студентів математичних та економічних фахів. – Одеса: Астропринт, 2015. – 132 с.

296. Bagrij V. Pedagogical (professional) practical training in designing individual educational path // Social Work and Education / V. Bagrij. – 2017. – Vol.3, No. 2. – P. 93–102.

297. Brezhneva H. Mathematical Development of Preschool Children: from Informing to Understanding. Akulenko I., Bochko O., Bogatyrova I., Bosovskiy M., Bozhko A., Chernajeva S., Donets M., Golodiuk L., Tarasenkova N., & Volodko I., Conceptual framework for improving the mathematical trainin go youn gpeople : monograph. prof. N. Tarasenkova & L. Kyba (Eds.). Budapest : SCASPEE, 2016. – P. 80–95.

298. Dodge Bernie Focus: Five Rules for Writing a Great WebQuest [Electronic resource]. – Mode of access: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/326587/mod_resource/content/0/FOCUS_Five_Rules_for_Writing_a_Great_WebQuest.htm (date of request: 16.12.2018).

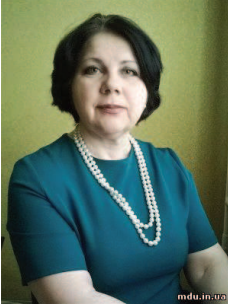
299. How does this theory differ from traditional ideas about teaching and learning? [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/index_sub1.html (date of request: 16.12.2018).

300. Pinantoan Andrianes Webquests – An Introductory Guide and Resources [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/webquests/> (date of request: 16.12.2018).

301. Scheerens J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's // Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.

302. Shcherbakova N. Future Teachers Training in the Field of Instructional Dialogue Organization / N. Shcherbakova // Наука і освіта. – 2017. – №12. – С. 165-170.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ



БРЕЖНЄВА ОЛЕНА ГЕННАДІЇВНА – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



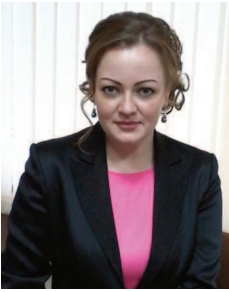
АНДРУЄВА МАРИНА ФЕДОРІВНА – асистент, викладач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



БЕРЕЗІНА ОЛЬГА ОЛЕКСІЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



БУХАЛО ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



ДЕМІДОВА ЮЛІЯ ОЛЕКСІЇВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



КОСЕНКО ЮЛІЯ МИКОЛАЇВНА – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



МАКАРЕНКО СВІТЛАНА ІВАНІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету .



МАКАРЕНКО ЛІЛІЯ ВАСИЛІВНА – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



ОХРИМЕНКО АЛІСА ОЛЕКСАНДРІВНА – магістр спеціальності «Дошкільна освіта» Маріупольського державного університету.



ФУНТИКОВА ОЛЬГА ОЛЕКСАНДРІВНА – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.



ЩЕРБАКОВА КАТЕРИНА ЙОСИПІВНА – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИБОРУ:
*проблеми, пошуки, здобутки***

Монографія

Науковий редактор О. Г. Брежнєва

Підписано до друку _____.2020. Формат 60x90/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 9,77.

Наклад 300 прим. Зам. № 262.

Видавець

ТОВ «Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні»

72312, м. Мелітополь, вул. М. Грушевського, 5

тел. 096-17-08-274

www.mmd.org.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виробників
і розповсюджувачів видавничої продукції
від 26.09.2003 р., серія ДК №1509

Надруковано ПП Скребейко П. В.